

EXPERIENCIAS Y APRENDIZAJES A LO LARGO DE LA VIDA ITALIA Y ESPAÑA

Gabriella Aleandri
Núria Llevot
Olga Bernad

Editoras

computer network providing a variety of information
facilities, consisting of interconnected networks
communication protocols.

World Wide Web

The world wide Web is a system of interlinked
hypertext documents that are accessed via
the Internet. With a web browser, one can view
web pages that may contain text, images,
videos, and other multimedia and navigate
them via hyperlinks.

friend.

noun

- ① a person whom one knows and with whom one has
a bond of mutual affection, typically exclusive of
sexual or family relations.
- ② (Friend) a member of the Religious Society of
Friends; a Quaker.



good morning!

Hi. :)



Hi...

Send

Experiencias y aprendizajes a lo largo de la vida: Italia y España

Editoras

**Gabriella Aleandri
Núria Llevot Calvet
Olga Bernad Caverro**

**Università degli Studi Roma Tre
Edicions de la Universitat de Lleida
Roma, Lleida, 2021**

Este libro ha sido realizado con la contribución del fondo de investigación del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.



Dipartimento di Scienze della Formazione

DOI 10.21001/experiencias.2021

ISBN 978-84-9144-269-1

Maquetación: Edicions i Publicacions de la UdL

Imagen de portada: Shutterstock

Traducción: Nicola Barreca



Atribución-NoComercial-SinDerivadas

CC BY-NC-ND

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Prólogo..... | 7 |
| <i>Massimiliano Fiorucci</i> | |
| Introducción | 11 |
| <i>Gabriella Aleandri, Núria Llevot Calvet</i> | |
| <i>Lifelong, lifewide y lifedeeep learning</i> . Análisis y perspectivas pedagógicas | 19 |
| <i>Gabriella Aleandri</i> | |
| Desarrollo profesional de los docentes como aprendizaje permanente: contextos y escenarios | 83 |
| <i>Gaetano Domenici</i> | |
| Promover las competencias clave del aprendizaje permanente en el sistema escolar italiano. El papel de los docentes | 91 |
| <i>Lucia Chiappetta Cajola, Anna Maria Ciraci</i> | |
| Innovación y cambio en los centros escolares: algunas experiencias pioneras | 107 |
| <i>Núria Llevot Calvet</i> | |
| Las <i>soft skills</i> del docente..... | 123 |
| <i>Alessandra La Marca, Leonarda Longo</i> | |
| Educación implícita y formatividad invisible | 143 |
| <i>Gaetano Bonetta</i> | |
| Educación permanente no formal e informal: problemáticas y perspectivas en las Islas Baleares | 155 |
| <i>Mercè Morey, Jordi Vallespir</i> | |
| Educación de adultos e inmigración: Experiencias en Cataluña (España)..... | 173 |
| <i>Olga Bernad Cavero</i> | |

| | |
|---|-----|
| <i>Lifelong learning</i> y desarrollo sostenible. El reconocimiento y la validación de las competencias estratégicas adquiridas en contextos de aprendizaje no formales e informales..... | 213 |
| <i>Paolo Di Rienzo</i> | |
| No hay que olvidar el <i>life-deep-learning</i> en la educación: la dimensión subjetiva, emocional y relacional del aprendizaje en procesos y en contextos educativos y formativos | 229 |
| <i>Maria Grazia Riva</i> | |
| ¿Cómo releer la <i>adult education</i> hacia el 2030?..... | 237 |
| <i>Giuditta Alessandrini</i> | |
| Dos exigencias de la formación permanente en España: la didáctica de lenguas y de las TIC..... | 243 |
| <i>Maria-Teresa del-Olmo-Ibáñez</i> | |
| Aprendizaje permanente (<i>lifelong learning</i>) y nuevas tecnologías: desarrollo de una cartera electrónica (<i>eportfolio</i>)..... | 261 |
| <i>Concetta La Rocca</i> | |
| Formación de las competencias transversales del docente y el director del centro para la orientación formativa y el manejo de las dinámicas conflictuales | 277 |
| <i>Valeria Biasi</i> | |

Las sociedades actuales se caracterizan por la complejidad y los incesantes cambios a un ritmo vertiginoso en la economía, la tecnología, la política, las relaciones sociales y que, sin duda, se reflejan también en la escuela, que debe atender nuevas demandas y responder a nuevas necesidades educativas que surgen en unos contextos impredecibles y caleidoscópicos. En particular, el impacto de las tecnologías y la aceleración de los procesos migratorios representan dos retos que los estudiosos de los procesos educativos no pueden ignorar.

Hoy en día, los avances científicos y la proliferación de dispositivos, canales y recursos electrónicos y digitales, accesibles para muchas personas, han conllevado el acceso a la información, reservada tan sólo unos años antes para unos pocos, y a su mejora. Precisamente uno de los problemas vigentes en las aulas de todos los niveles educativos no es cómo acceder a la información, sino todo lo contrario, la sobrecarga de la información, efímera e inmediata, y cómo seleccionar los datos más veraces y relevantes para el objeto de estudio. Los docentes no pueden obviar las maneras multiformes en que los estudiantes abordan su proceso de aprendizaje. La brecha digital adopta nuevos matices, más que de un problema de acceso a los nuevos recursos e interfaces frecuentemente se trata del uso que se hace de los dispositivos.

Por otro lado, la llegada de nuevos contingentes de población procedentes de diferentes países y continentes ha supuesto la transformación de las sociedades tradicionales en sociedades multiculturales, encrucijada de culturas y religiones, que debe responder a nuevos interrogantes sociales todavía no bien resueltos y a los que no son ajenos ni los sistemas educativos ni los sistemas productivos, retos relacionados con la diversidad cultural y religiosa, la convivencia y el cultivo de la paz, la cohesión social, la alteridad, las crisis identitarias, la construcción de identidades múltiples y de un nuevo concepto de ciudadanía, la construcción de los “otros” por contraposición al “nosotros”, de la igualdad y de las diferencias, la emergencia de los nacionalismos y de nuevas fronteras no sólo geográficas, la polarización de la sociedad, la distribución desigual de la riqueza, formas más sutiles de racismo y de exclusión, entre otros aspectos.

En este contexto, el aprendizaje a lo largo de la vida está llamado a tener un papel indispensable tanto para las personas como para las sociedades. Afloran nuevas formas

de aprendizaje, de pensar y de construir conocimiento, ante las cuales las instituciones educativas no pueden quedarse indemnes y se ven impelidas a cambiar sus prácticas. En una sociedad basada en el conocimiento, “aprender a aprender” se torna indispensable y fundamental y se erige en uno de los pilares de la sociedad. Las políticas sociales, económicas y educativas se vertebran en torno al aprendizaje permanente, que se debe promover desde la primera infancia en la escuela, durante la edad adulta en las universidades y lugares de trabajo, y también durante la vejez, porque es una garantía y una oportunidad para vivir la vida adecuadamente. La educación y la formación son, de hecho, un bien en sí mismos, un derecho clave para diseñar los propios itinerarios biográficos, identificar las propias necesidades, incluso para definir estrategias de protección de otros derechos.

La Unión Europea, la OCDE y la UNESCO, con sus numerosos programas y agendas, convergen en la conciencia de que el aprendizaje a lo largo de la vida para todos representa uno de los objetivos principales para un desarrollo inteligente, sostenible e inclusivo tanto del crecimiento económico como de la cohesión social. Lograr que las ciudadanas y los ciudadanos de cualquier estado sigan aprendiendo durante todo su ciclo vital y se desarrollen como personas plenas y felices se convierte en uno de los hitos más importantes para lograr estos objetivos. Sin duda alguna, los contextos socioeconómicos cambiantes demandan que se amalgamen en un continuum a lo largo del tiempo y del espacio las dimensiones formales, no formales e informales de la educación y del entorno, desdibujándose las fronteras entre ámbitos, espacios y tiempos. Además, la educación permanente es el instrumento que favorece la práctica de la democracia real y un verdadero cambio de paradigma. Sin embargo, aún quedan muchos problemas por resolver antes de que la educación sostenible para todos sea un logro imperecedero y se pueda alcanzar de forma sistemática y generalizada.

En la última década, como es sabido, la crisis económica ha intensificado las condiciones negativas del mercado laboral, en términos de fragmentación, complejidad, pérdida de derechos, precariedad y dificultades de entrada, especialmente para los jóvenes. El aumento del paro no es el único obstáculo, pero se asocia a las dificultades para que las empresas decidan invertir en la formación continuada. En consecuencia, la crisis se ha extendido al resto de dimensiones sociales, educativas, culturales y de valores en términos de lo que acertadamente se puede definir como pobreza multidimensional.

Frente a las voces que preconizan en esta nueva era, camino inexorable para algunos hacia una sociedad avanzada del conocimiento y la información, el trabajo flexible e inteligente, nuevas competencias, específicas y transversales, y mejores oportunidades de aprendizaje para todos, otras voces, acalladas a veces por los intereses políticos y económicos, denuncian que la reproducción de las situaciones de desigualdad en el trabajo, el desempleo tenaz y la expansión de empleos precarios, entre otros factores, favorecen la proliferación de situaciones poco propicias para el aprendizaje y para un tiempo de ocio productivo, y que dificultan la construcción de itinerarios formativos personalizados

por los propios sujetos para lograr las calificaciones y competencias requeridas por las empresas.

Se ha puesto a prueba duramente la cohesión social con la falta de políticas efectivas para lograr equidad, justicia social, integración e inclusión de los grupos y personas más vulnerables (discapacitados, “pobres”, migrantes, etc.). A pesar de los avances en los últimos años y de los discursos de las administraciones reflejados en el diseño de políticas educativas y sociales innovadoras, especialmente en el caso de Cataluña, la identidad real de unos sistemas sociales y educativos como el italiano y el español —que, a pesar de todo, y teniendo en cuenta algunas notables diferencias territoriales e históricas, continúan haciendo una distribución diferenciada del conocimiento en función de factores sociales, de género, territoriales y de nacionalidad— contradice la autorepresentación que nuestras sociedades tienen de sí mismas como una sociedad moderna que proporcionaría a todos las mismas oportunidades de vida y trabajo. Dicho de otro modo, es una sociedad aún fuertemente dividida entre los opresores y los oprimidos, por utilizar una terminología introducida por Paulo Freire.

Las formas de exclusión de nuestros tiempos y las que puedan surgir en un futuro próximo son muy específicas y se pueden sintetizar en la falta de inclusión en el trabajo y en la sociedad civil. Pero, en particular, siempre caminan hacia la exclusión formativa en sentido estricto o mediante el desvío de crecientes capas de población por las vías muertas de una educación débil, inadecuada y ajena a las necesidades de las sociedades complejas modernas. Ante estas derivadas humanas, sociales, culturales y económicas, la pedagogía social e intercultural y la educación a lo largo de la vida, en particular, pueden impulsar un cambio que provoque un efecto múltiple de campo: a partir de una acción orientada a la adquisición de habilidades instrumentales y técnicas, generalmente entendidas también en términos de alfabetización, que responden a veces a necesidades ligadas a la lógica de mercado de la empresa y en cualquier caso heterónomas respecto a los sujetos que aprenden, se puede avanzar hacia prácticas que promuevan el desarrollo de habilidades de carácter más complejo y referidas a dimensiones proactivas, la capacidad de reflexión y el pensamiento crítico, bajo una perspectiva vertebradora de convivencia pacífica y ciudadanía global.

Por ello, hay que desarrollar un enfoque integral para la educación y repensar las escuelas y universidades (baluartes clásicos de la educación formal), así como la educación de adultos en todos los ámbitos y contextos (educación formal, no formal e informal) para poder planificar ofertas educativas orgánicas abiertas a todas y a todos.

El presente volumen, coeditado por la profesora Gabriella Aleandri de la Università Roma Tre y por las profesoras Núria Llevot y Olga Bernad de la Universidad de Lleida, puede ser una valiosa oportunidad para analizar y estudiar en profundidad las cuestiones relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida a través de la comparación de experiencias de dos países del sur de Europa que viven situaciones en algunos aspectos muy similares, como por ejemplo los fenómenos migratorios. Después de haber sido países de

emigración durante largo tiempo, Italia y España ya hace tiempo que se han convertido en el destino de los flujos migratorios. Sin embargo, hay diferencias importantes relacionadas con la historia de los dos países, que se deben tener en cuenta.

Así, este libro está formado por las aportaciones, inéditas y punteras, de académicos italianos y españoles de las áreas de conocimiento de las ciencias sociales, humanidades y de la educación y se centra en las intervenciones educativas adoptadas en Italia y en España. Los capítulos son el resultado de reflexiones profundas e investigaciones rigurosas e innovadoras con la finalidad de aportar nuevos conocimientos a la sociedad desde una perspectiva comparada y, en especial, a los docentes de todos los niveles educativos, para propiciar los avances en la construcción de un mundo más libre, justo y equitativo. Un sistema educativo avanzado es un sistema que innova, e innovar implica transformar, cambiar las maneras de hacer, modificar los espacios y los tiempos educativos, reflexionar sobre las propias prácticas y sobre el papel de aprendiz (tanto por parte de los docentes como de los estudiantes) en los procesos de enseñanza-aprendizaje, establecer nuevas sinergias y redes entre los agentes sociales y educativos del entorno, todo ello aunque sea a una escala micro. No se aprende sólo en la escuela, se aprende a lo largo de todo el ciclo vital, pero es desde las edades más tempranas que se debe enseñar a “aprender a aprender” y a deconstruir lo aprendido, como muestran algunos de los capítulos. La comparación internacional permite identificar el estado actual de las innovaciones y las investigaciones en este campo, que hoy parece urgente, así como la evidencia de que la extensión de las relaciones internacionales entre las personas que lo estudian no se puede aplazar.

Massimiliano Fiorucci, Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione,
Università degli studi Roma Tre (Roma, Italia).

INTRODUCCIÓN

Gabriella Aleandri, Núria Llevot Calvet

La expresión “Aprendizaje a lo largo de la vida” (*Lifelong learning*) plantea de inmediato numerosos interrogantes, entre los que destacaremos los tres siguientes: ¿Constituye dicha expresión una nueva moda, o la idea de un *continuum* es algo inherente a la naturaleza de la educación? ¿Se limita la educación a la infancia y juventud y por lo tanto, solamente, al ámbito escolar? La idea de proceso permanente ¿es algo inherente al propio proceso educativo o, por el contrario, es una simple exigencia social/profesional?

Las sociedades de la posmodernidad, como bien sabemos, se caracterizan por una complejidad cada vez mayor que conlleva imprevisibilidad, incertidumbre, inestabilidad, cambios, no replicabilidad, hasta el punto de hablar de hipercomplejidad en sociedades hiper-tecnológicas e hiperconectadas. Edgar Morin lo había avanzado sabiamente hacia finales del siglo XX. Luego declaró que, para abordar los problemas inherentes a la complejidad, la educación era fundamental, siendo su objetivo principal entrenar las mentes de modo que “puedan tener una actitud general para plantear y tratar los problemas y los principios organizativos que permiten conectar el conocimiento y darle sentido” (Morin, 2000, p. 5), refiriéndose a la famosa frase del filósofo francés del siglo XVI Montaigne: “una cabeza bien hecha es mejor que una cabeza bien llena”.

Otra declaración suya interesante se refiere al concepto de globalización, o de mundialización, entendida como apertura al otro, en una dimensión inclusiva: “Planetización ahora significa comunidad de destino para toda la humanidad” y se basa en un concepto de identidad expandida, lo que lleva a la fraternidad de millones de ciudadanos no relacionados. El objetivo por alcanzar es crear una comunidad humana real cuando se trata de la conciencia y la conciencia de ser “niños y ciudadanos de la Tierra-Patria” y su reconocimiento como “el hogar común de la humanidad” (Morin, 2002).

El tema de la reflexividad, la dotación de sentido y la metacognición como objetivos estratégicos esenciales de la pedagogía para una educación de calidad y el logro de una comunidad humana real son hoy más que nunca actuales y aún distan mucho de decirse que se han logrado.

Además, las sociedades actuales se caracterizan por rápidos cambios en la economía, las tecnologías, las políticas, las relaciones sociales y, sobre todo, en las necesidades edu-

cativas. El sociólogo español Mariano Fernández Enguita señala que “vivimos en una sociedad de cambios intrageneracionales”.

La posmodernidad, fuera del folklore literario y mediático en torno al término, es el paso para el cambio intrageneracional, el cambio perceptible dentro de una generación, que involucra a todos (¡y ay de aquellos que no lo hacen!), corta todos los intentos de controlarlo y dirigirlo, y reemplaza las ilusiones interpretativas con la conciencia (o asombro) de la incertidumbre (Fernández Enguita, 2001).

En este escenario complejo y cambiante, está creciendo la conciencia de la centralidad que asumen la educación, la formación y el aprendizaje en casi todos los contextos de la vida, especialmente para lograr una sociedad inclusiva efectiva. La Comisión Europea estima que para 2025 casi el 50% de los nuevos empleos requerirá calificaciones de alto nivel y alrededor del 40% calificaciones más bajas, mientras que solo el 11% requerirá calificaciones bajas o ninguna calificación.

Éstas son algunas de las razones por las cuales la perspectiva del aprendizaje permanente es crucial y debe entenderse como la integración del aprendizaje formal, no formal e informal, teniendo como telón de fondo la Agenda 2030 y los objetivos para el desarrollo sostenible¹.

Este libro pretende profundizar en dos cuestiones principales:

- Los cambios recientes en el aprendizaje permanente para docentes y educadores, responsables de educar a las nuevas generaciones y, a su vez, promover una perspectiva de aprendizaje y educación para toda la vida entre sus estudiantes.
- El aprendizaje profundo a lo largo y a lo ancho de la vida (*Lifelong, lifewide y lifedeep learning*), con especial atención a los jóvenes, adultos y tercera edad, y a la interculturalidad.

Se dedica, pues, un enfoque particular a las políticas educativas, realidades y prácticas, problemas y perspectivas en España e Italia, en una dimensión de diálogo activo y bidireccional.

Este libro, formado por 13 capítulos agrupados en tres secciones, presenta un compendio ecléctico de trabajos elaborados por autores de Ciencias de la Educación rigurosamente seleccionados, teniendo en cuenta la originalidad y la transversalidad de sus contenidos.

En este sentido, en el capítulo previo, “*Lifelong, lifewide y lifedeep learning*. Análisis y perspectivas pedagógicas”, la profesora Gabriella Aleandri de la *Università degli Studi Roma Tre* (Roma) ofrece un análisis amplio y profundo sobre el contexto educativo y

1. Consultar: Fundación CEPAL (2019), UNESCO (2017), entre otros.

social actual en Europa y en los países de la OCDE sobre el riesgo de pobreza, exclusión social, desigualdades y otras temáticas. Examina el aprendizaje y la educación a lo largo de toda la vida, ahora una parte fundamental para el bienestar de las personas y las sociedades. Luego explora detalladamente la educación, las tecnologías de la información, la comunicación, las redes sociales y los nativos digitales. Mientras que entre las principales propuestas y desafíos que debe enfrentar la pedagogía está el surgimiento de la categoría de aprendizaje profundo en la vida, concebido como un proceso de aprendizaje “profundo” y consciente. Después de esto, analiza la educación intercultural y las dimensiones y problemas de la migración. Una de las claves para encontrar soluciones adecuadas a los múltiples problemas se propone al llevar las personas, las relaciones y el medio ambiente al epicentro de la educación para el desarrollo sostenible, un objetivo estratégico de las agendas internacionales más actuales (ONU, UE, etc.). Finalmente, señala algunos proyectos de investigación pedagógica y educativa que se presentan a través de métodos autobiográficos y un formato original de escritura autobiográfica, realizados en el CTP/CPIA, en centros penitenciarios y en otros contextos o situaciones en riesgo. Uno de los principales resultados, entre muchos otros, indica que el uso de métodos autobiográficos conduce a la consciencia de que educar significa cuidar al otro y a uno mismo, creando así un aprendizaje significativo que sienta las bases sólidas para un mayor aprendizaje, procesos que permanecen toda la vida y en la parte más personal.

En cuanto a la Primera sección del libro, *Desarrollo profesional de los docentes y aprendizaje permanente: contextos y escenarios*, el capítulo “Desarrollo profesional de los docentes como aprendizaje permanente: contextos y escenarios”, del profesor Gaetano Domenici de la *Università degli Studi Roma Tre* (Roma) hace una reflexión significativa sobre el desarrollo profesional de los docentes, una definición utilizada hoy en día para indicar la forma más moderna de actualización de los repertorios cognitivos y profesionales de los docentes: su capacitación en servicio a nivel semántico y conceptual, la capacitación inicial específica y qué elementos especifican su calificación profesional. El análisis luego se centra en el lado político, sin escatimar “luces y sombras”, con el triste “destino de Sísifo” en el que Italia está involucrada. El plan de tres años para la formación y la investigación del profesorado se consideran elementos constitutivos del desarrollo profesional del profesor. Este desarrollo sólo se puede lograr a través de una nueva estrategia de capacitación docente.

A continuación, las profesoras Lucia Chiappetta Cajola y Anna Maria Ciraci de la *Università degli Studi Roma Tre* (Roma), en el capítulo “Promover las competencias clave del aprendizaje permanente en el sistema escolar italiano. El papel de los docentes”, abordan el tema de la promoción de competencias clave para el aprendizaje a lo largo de toda la vida en el sistema escolar italiano y el papel de los docentes, tratando de reflejar y visualizar formas adecuadas de construir una escuela inclusiva con mayor equidad social. La realidad de Europa sigue siendo bastante contradictoria. Aunque Italia fue uno de los primeros países de la Unión Europea en reconocer la necesidad de adquirir las compe-

tencias clave para el aprendizaje permanente, según lo indicado por la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006, las autoras creen que es importante desarrollar competencias a partir de la escuela y reivindican el papel del docente. En este sentido, se añaden algunos resultados de una encuesta realizada con 115 docentes de todos los niveles y grados.

En el capítulo “Innovación y cambio en los centros escolares: algunas experiencias pioneras”, la profesora Núria Llevot de la *Universitat de Lleida* (Cataluña) analiza el sistema educativo en Cataluña. La autora describe una imagen de la situación actual y algunas perspectivas de referencia de los desafíos a los que se enfrentará la pedagogía española en un futuro cercano. Luego analiza dos programas: primero, el programa pionero “Escuela Nueva 21: para un sistema educativo avanzado” y, luego, la iniciativa más novedosa “Aliança 360”, que está obteniendo un éxito notable en el territorio y que cuenta con el apoyo de diversas instituciones educativas, sociales y económicas. Del primero, se describen sus finalidades y el proceso de implementación en los centros escolares, convergiendo las ideas de aprendizaje y adquisición de competencias para la vida y en la vida, así como de la educación para el desarrollo sostenible; a continuación, se analiza una de sus experiencias innovadoras más emblemáticas, la realizada en el colegio Claver de Lleida, perteneciente a la red de los jesuitas. Del segundo programa, “Aliança 360”, se describe su planteamiento y cómo surgió buscando dar respuesta a los retos sociales y educativos emergentes bajo el paraguas de una escuela más inclusiva abierta al entorno y a la comunidad, entendidos en sentido amplio y bidireccional, y del trabajo en red de los educadores con los agentes educativos y sociales implicados y rompiendo las clásicas barreras temporales y espaciales. Así, “Aliança 360” se podría definir como una iniciativa educativa, social, política, etc. que plantea conectar los aprendizajes que se producen a lo largo de la vida de la persona. Vinculando escuela, familias y todos los recursos activos de la comunidad y garantizando la equidad y la igualdad de oportunidades como nuevo reto educativo.

Y finalmente se cierra esta parte con el capítulo “Las *soft skills* del docente” de las profesoras Alessandra La Marca y Leonarda Longo, de la *Università degli Studi di Palermo* (Sicilia), que analizan las competencias específicas que se requieren del maestro en el campo metodológico y didáctico, relacional, de planificación y evaluación. Creen que están involucradas múltiples dimensiones y prácticas que van mucho más allá de las especificidades de los contextos de clase y que participan en el desarrollo general de la organización escolar. Seguidamente, las autoras analizan los documentos reglamentarios y amplían su mirada sobre el panorama científico nacional e internacional que se está desarrollando sobre este tema. Luego se describe la herramienta SSI (*Soft Skills Inventory*) diseñada para el trabajo de investigación, que pretende identificar, a través de una encuesta dirigida a una muestra de 1.166 maestros y futuros maestros en formación de Sicilia, qué dimensiones de las habilidades organizacionales, gerenciales y relacionales propuestas por los maestros entrevistados, todavía creen que tienen que desarrollarse,

verificando si hay diferencias entre los futuros maestros y los maestros que están ya en servicio.

La Segunda parte de este volumen se centra en la temática de la *Educación no formal e informal para toda la vida: problemas y perspectivas*, empezando con la contribución del profesor Gaetano Bonetta de la *Università degli Studi di Catania* (Sicilia), “Educación implícita y formatividad invisible”, que analiza la reflexión pedagógica en su intento de formular teorías pedagógicas en las vías educativas de la edad post-adolescente y adulta que hoy viven una paradoja más grande que la de la pedagogía tradicional destinada a sujetos sociales de niños y adolescentes. La educación de adultos es puramente no formal e informal, no es racional, escapa a la razón pedagógica y, por lo tanto, se vuelve no pedagógica. En este sentido, se requiere una reconsideración general de la incidencia educativa y de capacitación, de los factores y agentes que surgen de la formalidad inherente a la existencia humana en la totalidad de cada existencia, que no hace más que entrenar para entrenarse a sí misma. Camino que deberá llevarnos a verificar si existen las condiciones para poder pensar en una pedagogía educativa de adultos a través de la reevaluación de mecanismos y dinámicas que producen una educación implícita.

A continuación, los profesores Mercè Morey y Jordi Vallespir de la Universidad de las Islas Baleares (Palma de Mallorca), nos aportan el capítulo “Educación permanente no formal e informal: problemáticas y perspectivas en las Islas Baleares”, donde abordan el tema del aprendizaje permanente centrado en la educación de adultos, desde los perfiles de los estudiantes a los centros, hasta las ofertas de formación, al análisis contextual de las Islas Baleares. Esta contextualización permitirá definir propuestas de mejora que trascenderán más allá de la educación de adultos y se adaptarán mejor al concepto de capacitación continua o permanente. Además, se analiza la legislación estatal y autonómica, las características de los estudiantes de CEPA en España y CAIB, la educación de personas adultas en las Islas Baleares y, en conclusión, los desafíos y los objetivos para el futuro.

Otra contribución es la escrita por la profesora Olga Bernad de la *Universitat de Lleida* (Cataluña), “Educación de adultos e inmigración: Experiencias en Cataluña (España)”, que analiza la educación de adultos, especialmente en el contexto no formal y con mayor atención a las personas de origen inmigrante. La contextualización se lleva a cabo en Cataluña, y explora las diferentes modalidades y los principales organismos que imparten cursos de educación no formal. La visión de los centros de educación de adultos y de los docentes en la provincia de Lleida también se profundiza en base a los resultados de un proyecto sobre inmigración y educación de adultos y las dinámicas de integración y exclusión, que fue financiado por el Centro de Cooperación de la Universidad de Lleida. Y luego, sobre la base de los resultados del proyecto Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela, financiado por la Fundación La Caixa, se exploran las actuaciones realizadas en los centros de educación infantil y primaria para mejorar las habilidades parentales y el dominio del idioma catalán de las familias de

origen extranjero. En este sentido, también se informa de dos ejemplos prácticos de experiencias de alfabetización que se han realizado en el territorio de Cataluña.

En el último capítulo “*Lifelong learning* y desarrollo sostenible. El reconocimiento y la validación de las competencias estratégicas adquiridas en contextos de aprendizaje no formales e informales”, el profesor Paolo Di Rienzo de la *Università degli Studi Roma Tre* (Roma) analiza el papel de la capacitación con respecto a la necesidad de promover el desarrollo sostenible, también mencionado en la Agenda 2030, adoptada por las Naciones Unidas. Se informan los resultados de una investigación relacionada con la actividad de capacitación realizada dentro del Foro Nacional del Tercer Sector (FNTS) y los Centros de Servicio Voluntario (CSVnet) sobre la validación de habilidades estratégicas. La atención se centra no sólo en la reconstrucción de las actividades, sino también en las encuestas estadísticas y en el análisis cualitativo del marco general de habilidades estratégicas que han desarrollado la capacitación sobre los procedimientos de reconocimiento y validación de estas.

La Tercera sección de este libro se refiere a *La educación permanente hoy: procesos, problemas y desarrollos* que se inicia con la contribución de la profesora Maria Grazia Riva de la *Università degli Studi di Milano-Bicocca* (Milán), “No hay que olvidar el *Life-deep-learning* en la educación: la dimensión subjetiva, emocional y relacional del aprendizaje en procesos y en contextos educativos y formativos”. En este capítulo, se explora el tema del aprendizaje a lo largo de toda la vida, con énfasis en el papel del aprendizaje en profundidad, un tipo de aprendizaje que involucra todas las dimensiones del tema, los grupos y las comunidades. Se refiere al aprendizaje subjetivo, emocional y relacional que toca las cadenas profundas y autobiográficas, las historias de vida y entrenamiento de todos nosotros, a través de procesos experimentales complejos y globales.

A continuación, la profesora Giuditta Alessandrini de la *Università degli Studi Roma Tre* (Roma), nos aporta el capítulo “¿Cómo releer la *adult education* hacia el 2030?”, centrando sus reflexiones sobre los temas de la pedagogía laboral y sobre la difusión en Italia de enfoques relacionados con el tema del enfoque de capacidades, en el contexto de problemas educativos y de capacitación, y siempre en la línea con los escenarios de la Agenda 2030. Luego retorna con la educación de adultos, observando su fragilidad educativa, la brecha creciente que se amplía y la poca capacitación profesional que existe para adultos.

Otra fracción transversal de España surge de la contribución de María Teresa del Olmo Ibáñez, profesora de la Universidad de Alicante, con el capítulo “Dos exigencias de la formación permanente en España: la didáctica de lenguas y de las TIC”, en el que pretende demostrar el alto grado de conciencia que existe en España en relación con los aspectos del aprendizaje de idiomas y la adquisición de habilidades tecnológicas. Las fuentes de análisis consideradas incluyen tanto las instituciones responsables de gestionar la formación como los diversos agentes sociales decisivos para la evolución del mercado laboral y cultural. La primera parte contiene la descripción de la legislación vigente;

luego, se propone la actividad de la asociación estatal de programas universitarios para la Tercera Edad; y en tercer lugar, se analizan las deficiencias actuales de capacitación y las perspectivas de futuro y las propuestas de mejora indicadas por asociaciones con agentes sociales.

En el capítulo “Aprendizaje permanente (*Lifelong Learning*) y nuevas tecnologías: desarrollo de una cartera electrónica (*e.Portfolio*)”, la profesora Concetta La Rocca, de la *Università degli Studi Roma Tre* (Roma), propone el desarrollo del *e.Portfolio*, un instrumento que se considera eficaz para promover la visión prospectiva de un sujeto en formación, insertándolo en una dimensión reflexiva que es tanto diacrónica como sincrónica. En el campo educativo, es una herramienta que se considera particularmente útil ya que los maestros pueden utilizarla para observar y evaluar la adquisición progresiva documentada de las habilidades logradas por sus estudiantes y pueden referirse a ella como una idea reguladora para la planificación de intervenciones educativas y de currículos de formación. Se informa sobre el estudio, los procedimientos y los resultados de la experiencia realizada con estudiantes de la Universidad Roma Tre, en el curso 2017-18.

Para el capítulo final, “Formación de las competencias transversales del docente y el director del centro para la orientación formativa y el manejo de las dinámicas conflictuales”, la profesora Valeria Biasi, de la *Università degli Studi Roma Tre* (Roma), expone la necesidad de una capacitación de las habilidades transversales del maestro para afrontar el déficit de orientación de la capacitación y el papel de las habilidades transversales del docente y del gerente de la escuela, para un manejo efectivo de la dinámica del conflicto en el campo educativo. Además de las variables socioeconómicas, actualmente se está investigando el papel de variables como la autorregulación del conocimiento, que influye positivamente en el rendimiento académico y es un factor para tener en cuenta en aras de prevenir el fenómeno del abandono universitario.

Finalmente, sólo querríamos apuntar que la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, prevé un plan de acción global a favor de las personas, el planeta y la prosperidad que atribuye a la educación un valor central y estratégico. Entre los Objetivos para el Desarrollo Sostenible, el número 4 establece como compromiso crucial: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Esta Agenda responde al nuevo escenario mundial y a una sociedad con nuevas necesidades y diferentes aspiraciones que, por encima de redundantes y estériles debates, es consciente de la exigencia de disponer de más y mejor educación para hacer frente a un futuro incierto cuyos empleos aún no existen y ni siquiera podemos imaginar. Esperamos que este documento, fruto de reflexiones entre el profesorado de diferentes universidades de Italia y de España, pueda contribuir mejor a ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fundación Cepaim (2019). *Guía didáctica para educadores y educadoras: en clave 2030. Entre todos y todas implementando los objetivos de desarrollo sostenible*. Cartagena: CEP-PAIM.
- Morin, E. (2000). *El jefe bien hecho. Reforma de la enseñanza y reforma del pensamiento*. Milán: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2002). *Identidad humana*. Milán: Raffaello Cortina.
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://web.unican.es/>

LIFELONG, LIFEWIDE Y LIFEDEEP LEARNING.

ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

Gabriella Aleandri

RESUMEN

Los rápidos y repentinos cambios que caracterizan a las sociedades contemporáneas, debidos principalmente a los siempre nuevos e incontables resultados en todos los campos de la investigación científica y tecnológica, hacen que las necesidades educativas y formativas en todas las edades y dimensiones de la vida sean cada vez más evidentes y reconocidas, necesidades complejas y articuladas en relación con la creciente complejidad en todos los ámbitos, desde el social al económico, político, cultural, etc. Estas necesidades de educación y formación, entonces, se vuelven aún más cruciales en un período como el actual, en el que se ha injertado a la ya larga y profunda crisis económica que se apodera del mundo occidental durante más de una década, esta vez golpeando todo el planeta, la crisis de la salud, que luego se convirtió en económica, social y educativa, debido a la pandemia de Covid-19. En este escenario, el *lifelong, lifewide and lifedeeep learning and education*, se han vuelto de vital importancia para el bienestar sostenible tanto de las personas como de las sociedades.

PALABRAS CLAVE

Lifelong, lifewide y lifedeeep learning, educación de adultos, TIC, bienestar personal y social, sostenibilidad.

RIASSUNTO

I rapidi e repentini cambiamenti che caratterizzano le società contemporanee, dovuti in primis alle sempre nuove e innumerevoli risultanze in tutti gli ambiti della ricerca scientifica e tecnologica, rendono sempre più evidenti e riconosciuti i bisogni educativi e formativi a tutte le età e le dimensioni della vita, complessi e articolati in relazione al crescere della complessità in tutti gli ambiti: da quello sociale a quello economico, politico, culturale, ecc. Tali esigenze di educazione e formazione, poi, divengono ancora

più cruciali in un periodo, quale quello attuale, in cui alla già lunga e profonda crisi economica che ha attanagliato il mondo occidentale da oltre un decennio, si è andata innestando, questa volta colpendo l'intero pianeta, la crisi sanitaria, divenuta poi anche economica, sociale e educativa, a causa della pandemia per il Covid-19. In tale scenario, il *lifelong, lifewide and lifedeeep learning and education*, sono diventati di importanza fondamentale per il benessere sostenibile sia delle persone sia delle società.

PAROLE CHIAVE

Lifelong, lifewide e lifedeeep learning, educazione degli adulti, TIC, benessere personale e sociale, sostenibilità.

ABSTRACT

The quick and sudden changes that characterize contemporary societies, due primarily to the ever new and countless results in all areas of scientific and technological research, make the educational and training needs at all ages and dimensions of life increasingly evident and recognized. They are complex and articulated needs regarding the increasing complexity in all areas, from the social one to the economic, political, cultural ones, etc. These education and training needs become even more crucial in a period such as the present one in which the health crisis has been grafted, this time hitting the entire planet, on the long and deep crisis that has been gripping the Western world for over a decade, and then due to the Covid-19 pandemic, it also became economic, social and educational crisis. In such a scenario, lifelong, lifewide and lifedeeep learning and education have become very important for the sustainable well-being of both people and societies.

KEYWORDS

Lifelong, lifewide and lifedeeep learning and education, adult education, ICT, personal and social well-being, sustainability.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Gabriella Aleandri es Profesora de Pedagogía General y Social, Directora del Laboratorio de Investigación CESTREF y Directora del Máster en Arteterapia del Departamento de Educación de la Universidad Roma Tre. Es autora de numerosas publicaciones nacionales e internacionales. Entre las monografías, recordamos: *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé* (2012); *Con-passione: nuovi orizzonti e prospettive in pedagogia delle relazioni* (2017).

1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

El *lifelong*, *lifewide* y *lifedeeep learning* han adquirido una importancia crucial para el bienestar de las personas y las sociedades contemporáneas, a partir de la primera infancia en la escuela, durante la edad adulta en las universidades y en el lugar de trabajo y así hasta la vejez.

La Unión Europea, la OCDE y la UNESCO han reconocido ampliamente que la perspectiva del *lifelong learning* para todos es uno de los principales objetivos para un desarrollo inteligente, sostenible e integrador tanto por el crecimiento económico como por la cohesión social.

Además, en la última década, la crisis económica ha influido sobre todo en el mercado laboral, caracterizándolo aún más por la complejidad, precariedad y dificultad de entrada, especialmente para los jóvenes.

El aumento del desempleo no es el único problema, pero está asociado a las dificultades de las empresas o negocios europeos para encontrar perfiles adecuados entre los candidatos.

Con referencia específica a los contextos organizacionales, además, el propósito de la formación ya no parece residir sólo en los procesos de enseñanza/aprendizaje de nociones, habilidades, procedimientos, comportamientos relacionados con lugares y prácticas de trabajo, sino que en las oportunidades, ofrecidas a los diversos actores que actúan en tales contextos, para cuestionarse y razonar sobre los problemas con los que se encuentran diariamente, estimulando en ellos la práctica de la capacidad de autonomía, iniciativa, *problem solving* (Aleandri, 2003), y también la reflexión y la dotación de significado.

Los problemas que han surgido recientemente en el campo de las prácticas profesionales, las relaciones interpersonales y en los procesos de cambio referentes a las realidades laborales, productivas y organizacionales han llevado a reflexionar sobre la oportunidad de desarrollar y promover unos aprendizajes orientados a mejorar no sólo el desempeño profesional, sino sobre todo la promoción cultural y social de las personas en la perspectiva de la educación permanente mediante la adquisición de conocimientos, competencias y sensibilidades transversales, necesarias para disfrutar activamente de los derechos de ciudadanía incluso para aquellos sujetos con nivel bajo de escolaridad (Angori, 2012), aunque, a partir de los datos disponibles (y que analizaremos más adelante), las personas con competencias menos elevadas participan en mucha menor medida en la formación que las personas con competencias superiores.

Para ampliar el horizonte, la perspectiva, o más bien la cultura del *lifelong learning*, “cultura del aprendizaje permanente”, se están movilizandop políticas e iniciativas de forma progresiva, internacional y nacional, pero aún queda mucho por hacer.

Esta perspectiva está dirigida a solicitar y difundir un enfoque de práctica “social” (socializadora) y comportamiento individual, que debe entenderse sobre todo como un “estilo de vida”, una filosofía de vida, una cultura compartida e interiorizada dirigidas a una mejor calidad de vida y al máximo bienestar tanto de las personas como de las empresas. Es una educación permanente y flexible que puede abordar adecuadamente las necesidades siempre nuevas o diferentes (Aleandri, 2003).

Desde la V Conferencia mundial sobre la educación de los adultos organizada por la UNESCO en Hamburgo en 1997, el paradigma del aprendizaje permanente se ha inclinado hacia los objetivos destinados a desarrollar en los adultos la autonomía de pensamiento y comportamiento y madurar su sentido de responsabilidad para que puedan decidir conscientemente sobre su futuro y enfrentarse a los desafíos exitosamente. Los países participantes han asumido el compromiso de tomar las medidas necesarias para alcanzar estos objetivos, gracias también a la colaboración creativa y voluntaria de los ciudadanos dispuestos a cooperar (UNESCO, 1997). De esta forma se abre el camino para nuevos métodos educativos y formativos.

Poco después, con el *Memorándum sobre educación y formación permanente* elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas (2000) después del Consejo Europeo celebrado en Lisboa unos meses antes, presenciamos otro pasaje importante: Europa reconoce que ha entrado en la era del conocimiento (*knowledge era*), con repercusiones a nivel cultural, económico y social. Las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa reconocen que el “resultado exitoso de la transición a una economía y sociedad basadas en el conocimiento debe ir acompañado de una orientación hacia la educación y la formación permanente”. Las conclusiones del Consejo Europeo de Feira, siempre en el 2000, invitan a “los Estados miembros, el Consejo y la Comisión [...], cada uno en sus respectivas áreas de competencia, a identificar estrategias coherentes y medidas prácticas a fin de promover el aprendizaje permanente para todos”. La perspectiva del aprendizaje permanente se convierte, por lo tanto, en el principio informador esencial.

Se señala como objetivo general del *lifelong learning and education* el contribuir al desarrollo de la Comunidad, entendida como una sociedad avanzada basada en el conocimiento, “con un desarrollo económico sostenible, nuevos y mejores empleos y una mayor cohesión social, garantizando al mismo tiempo una protección válida del medio ambiente para las generaciones futuras”(Consejo Europeo, *Estrategia de Lisboa*, 2000). Después de la toma de conciencia de los enormes efectos de la globalización, de los desafíos derivados de la nueva economía, basada en el conocimiento y los rápidos ritmos de los cambios, la Estrategia propone promover, dentro de la Comunidad, intercambios, cooperación y movilidad entre los sistemas de educación y formación para que éstos se conviertan en un punto de referencia de calidad a nivel mundial. Han pasado casi veinte años desde entonces, pero estos objetivos aún están lejos de poderse considerar logrados.

La definición de *learning society* (sociedad que aprende), en realidad, había sido popularizada por Hutchins desde 1968 y por Husén desde la década de los 70 (1974, en Italia 1976), junto a la de *knowledge economy* o *knowledge society*, sociedad del conocimiento (Aleandri, 2011).

Las definiciones de “sociedad que aprende” y “sociedad del conocimiento” representan e implican una filosofía educativa que reconoce la instrucción, la formación y la educación como las funciones clave para el desarrollo económico de una nación, añadiendo, además, que los procesos educativos pueden tener lugar en cualquier actividad, incluso

fuera de las instituciones educativas normales, allanando así el camino para el concepto de *lifewide learning*, que volveremos a tratar más adelante.

Por lo tanto, las personas necesitan aprender a escuchar, comunicarse, adaptarse a diversas necesidades, saber cómo reaccionar ante los fracasos y obstáculos que plantea la vida, requiriendo, sobre todo, una fuerte autoconfianza en sus propios medios, una motivación igualmente fuerte, relaciones interpersonales auténticas y significativas, capacidad para trabajar en equipo, habilidades organizativas, deseo de desarrollo, efectividad tanto individual como grupal, deseo de aportar su propia contribución a las prácticas laborales, a la comunidad, a la sociedad.

2. PROBLEMAS PEDAGÓGICOS Y EDUCATIVOS

En cuanto a algunos de los principales problemas actuales, comenzando por el lado laboral, Eurofound (Fundación Europea para la mejora de las condiciones de vida y trabajo) señala que en 2017 menos del 60% de los trabajadores en Europa (65% en Italia) declara tener las competencias en línea con su trabajo, mientras que el 15% pide más formación, y en Italia con un mayor porcentaje que la media europea (*Cedefop-European Centre for the Development of Vocational Training*, 2017).

La pobreza

Otro problema, no sólo económico, sino también social y educativo, es el relativo a la pobreza, tanto absoluta como relativa, con especial atención a la pobreza educativa.

Los datos de EUROSTAT, referidos a 2016, muestran que 117,5 millones de personas están en riesgo de pobreza o exclusión social, que representan el 23,4% de la población europea (ver Figura 1).

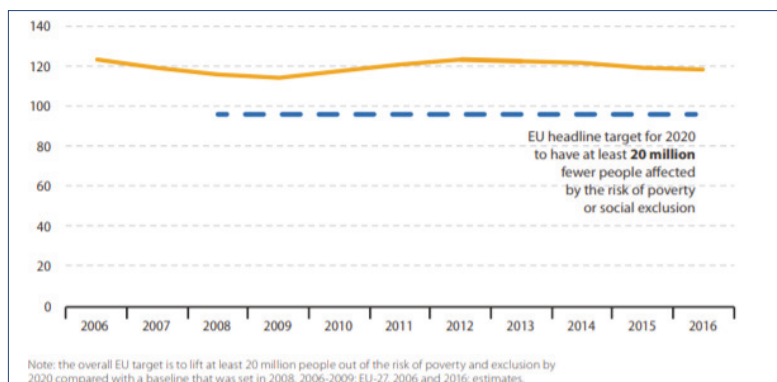


Figura 1. Personas en la UE en riesgo de pobreza o exclusión social.

En el gráfico relativo a los porcentajes de riesgo de pobreza de los distintos países de la Unión Europea, podemos ver que entre los países que están por encima de la media europea están también España e Italia, dato que debe hacernos reflexionar (ver figura 2).

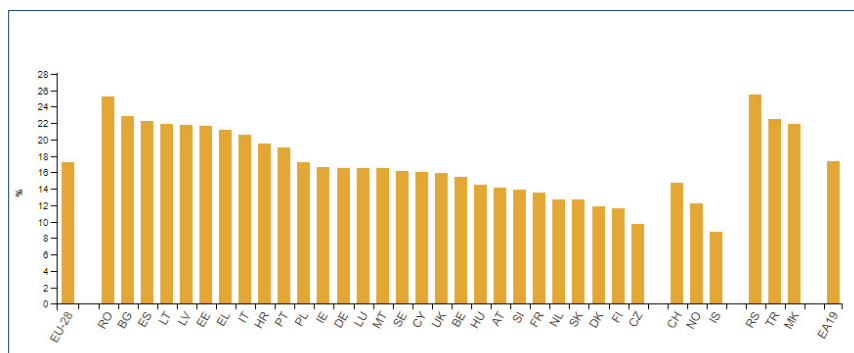


Figura 2. Tasas de riesgo de pobreza, 2016 *Fuente: EUROSTAT.*

En el siguiente gráfico (Figura 3), podemos ver cómo en los países de la Unión Europea las mujeres europeas en proporción corren más riesgo de pobreza o exclusión social que los hombres; este fue el caso en Italia en 2016, mientras que en 2017 los porcentajes fueron mayores para los hombres (8,8% en comparación con el 8% de las mujeres). Gente joven de hasta 24 años, pero también los adultos entre 50 y 64 años corren más peligro, mientras que (quizás inesperadamente) las personas mayores de 65 años son el colectivo con menor riesgo; en Italia, sin embargo, los porcentajes disminuyen con el avance de las edades. En cuanto a la educación, esto resulta ser un factor muy importante, ya que, como podemos ver, el riesgo de pobreza es muy alto para aquellos que tienen bajos niveles de educación y van disminuyendo gradualmente con el aumento del nivel de títulos académicos obtenidos. Finalmente, como es obvio, los desempleados alcanzan un porcentaje de riesgo mucho mayor en comparación con alguien que tiene un trabajo.

Según los datos de ISTAT para Italia (tabla 1), en 2017 se estima que se encuentran en estado de pobreza absoluta 1.778.000 familias residentes, en las que viven 5.058.000 individuos; en comparación con el 2016, la pobreza absoluta creció en términos tanto de familias como de individuos, cuando eran 1.619.000 (6,3%) familias residentes, y 4.742.000 (7,9%) individuos.

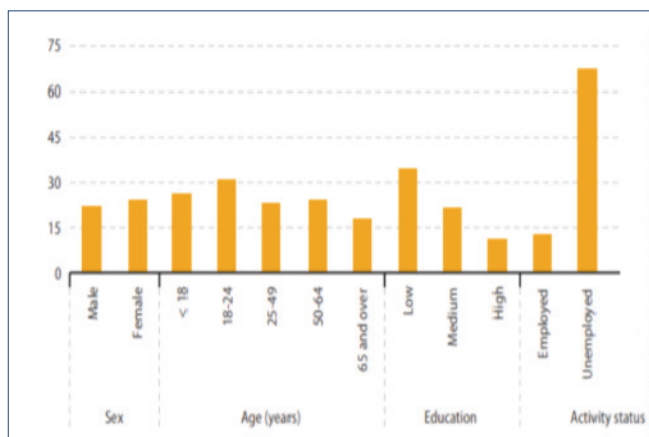


Figura 3. Personas en la UE en riesgo de pobreza o exclusión social debido a características socioeconómicas.

TABLA 1. INDICADORES DE POBREZA ABSOLUTA POR DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA. AÑOS 2016-2017, ESTIMACIONES EN MILES DE UNIDADES Y VALORES PORCENTUALES

| | | | | | | | | |
|-------------------------------------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|
| Familias pobres | 37,6 | 37,2 | 19,2 | 15,3 | 43,2 | 47,5 | 100,0 | 100,0 |
| Familias residentes | 47,7 | 47,7 | 20,5 | 20,5 | 31,8 | 31,7 | 100,0 | 100,0 |
| Personas pobres | 38,6 | 38,1 | 18,4 | 15,2 | 43,0 | 46,6 | 100,0 | 100,0 |
| Personas residentes | 45,7 | 45,7 | 19,9 | 19,9 | 34,4 | 34,4 | 100,0 | 100,0 |
| Incidencia de la pobreza (%) | | | | | | | | |
| Familias | 5,0 | 5,4 | 5,9 | 5,1 | 8,5 | 10,3 | 6,3 | 6,9 |
| Personas | 6,7 | 7,0 | 7,3 | 6,4 | 9,8 | 11,4 | 7,9 | 8,4 |
| Intensidad de la pobreza (%) | | | | | | | | |
| Familias | 21,8 | 20,1 | 18,6 | 18,3 | 20,5 | 22,7 | 20,7 | 20,9 |

(a) Para las variaciones estadísticamente significativas (es decir, las diferentes a cero) entre el 2016 y el 2017, véase el Prospecto 18.

Fuente: ISTAT.

La pobreza relativa (ver tabla 2), que está relacionada con el nivel de vida de una comunidad determinada y que incluye diversas necesidades además de mera supervivencia, entre las cuales ocupan un lugar destacado las necesidades educativas, también ha aumentado en comparación con los datos del 2016. En 2017 hubo 3.171.000 familias residentes (el 12,3%, respecto al 10,6% del 2016), y 9.368.000 individuos (el 15,6% respecto al 14,0% del año anterior) en condiciones de pobreza relativa.

TABLA 2. INDICADORES DE POBREZA RELATIVA POR DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA. AÑOS 2016-2017, ESTIMACIONES EN MILES DE UNIDADES Y VALORES PORCENTUALES

| | Norte | | Centro | | Sur | | Italia | |
|-------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 2016 | 2017 | 2016 | 2017 | 2016 | 2017 | 2016 | 2017 |
| Miles de unidades | | | | | | | | |
| Familias pobres | 701 | 726 | 415 | 417 | 1.618 | 2.028 | 2.734 | 3.171 |
| Familias residentes | 12.306 | 12.339 | 5.299 | 5.315 | 8.192 | 8.212 | 25.797 | 25.865 |
| Personas pobres | 2.303 | 2.263 | 1.280 | 1.263 | 4.882 | 5.842 | 8.465 | 9.368 |
| Personas residentes | 27.562 | 27.538 | 12.001 | 11.995 | 20.763 | 20.688 | 60.326 | 60.220 |
| Composición porcentual | | | | | | | | |
| Familias pobres | 25,6 | 22,9 | 15,2 | 13,2 | 59,2 | 64,0 | 100,0 | 100,0 |
| Familias residentes | 47,7 | 47,7 | 20,5 | 20,5 | 31,8 | 31,7 | 100,0 | 100,0 |
| Personas pobres | 27,2 | 24,2 | 15,1 | 13,5 | 57,7 | 62,4 | 100,0 | 100,0 |
| Personas residentes | 45,7 | 45,7 | 19,9 | 19,9 | 34,4 | 34,4 | 100,0 | 100,0 |
| Incidencia de la pobreza (%) | | | | | | | | |
| Familias | 5,7 | 5,9 | 7,8 | 7,9 | 19,7 | 24,7 | 10,6 | 12,3 |
| Personas | 8,4 | 8,2 | 10,7 | 10,5 | 23,5 | 28,2 | 14,0 | 15,6 |
| Intensidad de la pobreza (%) | | | | | | | | |
| Familias | 24,7 | 22,9 | 23,7 | 22,6 | 24,3 | 24,8 | 24,3 | 24,1 |

Fuente: ISTAT.

Todavía no existe una definición unívoca y compartida en la comunidad científica referente a la pobreza educativa, pero ciertamente está aumentando de forma progresiva la sensibilidad y la percepción de la importancia de este problema a nivel educativo, social y cultural.

No debe pasarse por alto el trabajo realizado por *Save the Children*, tanto por lo que se refiere a la elaboración de una propuesta para la definición de pobreza educativa, inspirada en la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de la infancia y de la adolescencia (1989) y las teorías sobre las *social capabilities* de Sen y Nussbaum, que se entienden como la “privación, para los niños y adolescentes de la oportunidad

de aprender, experimentar, desarrollar y dejar florecer libremente habilidades, talentos y aspiraciones” (*Save the Children*, 2014), como en lo que respecta a la creación de un Índice de Pobreza Educativa (IPE).

En la tabla 3 podemos ver el ranking, elaborado en 2018, de las regiones italianas con respecto al índice de pobreza educativa.

TABLA 3. ÍNDICE DE POBREZA EDUCATIVA: EL RANKING DE LAS REGIONES ITALIANAS

| Regiones | Puntuación índice | Clasificación |
|-----------------------|-------------------|---------------|
| Campania | 127,8 | 1 |
| Sicilia | 124,4 | 2 |
| Calabria | 119,0 | 3 |
| Puglia | 118,2 | 4 |
| Molise | 114,5 | 5 |
| Abruzzo | 108,1 | 6 |
| Basilicata | 104,3 | 7 |
| Marche | 102,0 | 8 |
| Sardegna | 100,4 | 9 |
| Umbria | 97,7 | 10 |
| Veneto | 95,6 | 11 |
| Lazio | 94,9 | 12 |
| Toscana | 94,9 | 13 |
| Liguria | 94,4 | 14 |
| Emilia Romagna | 92,5 | 15 |
| Piemonte | 92,1 | 16 |
| Lombardia | 90,2 | 17 |
| Friuli-Venezia Giulia | 87,8 | 18 |

Fuente: *Save the Children*, 2018.

Con el fin de recopilar aún más datos sobre esto, la ley de presupuesto de 2018 (Ley 205/2017), en el art. 1 (párrafo 230), ha asignado al ISTAT la tarea de construir parámetros e indicadores medibles para identificar “áreas de intervención prioritaria para

la realización de intervenciones educativas urgentes específicas para la lucha contra la pobreza educativa infantil en el territorio nacional”.

Abandono temprano de la educación y formación

Otro problema, también relacionado con los aspectos multidimensionales de la pobreza, se refiere al abandono temprano de la educación y formación.

El problema del *drop-out* es parte de los objetivos de la estrategia Europa 2020, que prevé una disminución en todos los países europeos del 15% a menos del 10%.

La figura 4 muestra los datos sobre el abandono escolar temprano en los distintos países de la Unión Europea, en cuanto a los porcentajes de las personas de 18 a 24 años con un nivel máximo de educación secundaria de primer grado y no en otros cursos educativos o formativos, haciendo una comparación entre 2008 y 2015.

La media europea para el 2008 se situó alrededor del 15% (en azul), la relativa al 2015 (en amarillo) bajó a poco más del 10% (recordemos que el objetivo de la estrategia UE-2020 es reducir la tasa de abandono escolar por debajo del 10%, objetivo resaltado con la barra negra).

En Italia, en 2008, el porcentaje de abandonos tempranos fue ligeramente inferior al 20%, mientras que en 2015 se redujo alrededor del 15% (en 2016 volvió a caer, al 13,8%, mientras que en 2017 se mantuvo casi sin cambios), un porcentaje más alto del objetivo medio europeo, pero inferior al objetivo específico para Italia (16%).

En cuanto a España, en 2008 el porcentaje era muy alto (más del 30%), mientras que en 2015 se redujo al 20%, pero el objetivo específico para el país, a alcanzar para 2020, se ha establecido en un 15%. Cuarta por la cola es sorprendentemente Islandia, seguida de España, penúltima Malta y la última, Turquía, que en 2015 todavía tenía un porcentaje de más del 35%.

Los países con las tasas de abandono más bajas son, en cambio, Croacia (solo el 2,8%), Lituania (4,9%) y Eslovenia (5,2%). En la figura 5 podemos observar aún mejor la clasificación, aunque Turquía no aparezca en el gráfico.

En cuanto al *drop-out*, por lo tanto, en Italia, los objetivos específicos establecidos en la estrategia UE 2020, es decir, reducir el porcentaje del 17,8% al 16%, se lograron, a través de una mayor atención a la mejora de la calidad de la enseñanza, de los procesos de aprendizaje y orientación. Sin embargo, todavía estamos lejos de alcanzar el objetivo general europeo (10%) Además, en los últimos años, la tendencia a la baja observada hasta el 2015 parece haberse detenido, y sobre este aspecto hay que reflexionar atentamente para ver cuáles pueden ser las causas y cuáles son las posibles soluciones, entre las cuales propondría una mayor capilaridad de las intervenciones para interceptar y sensibilizar directamente a jóvenes en las franjas más débiles y en riesgo.

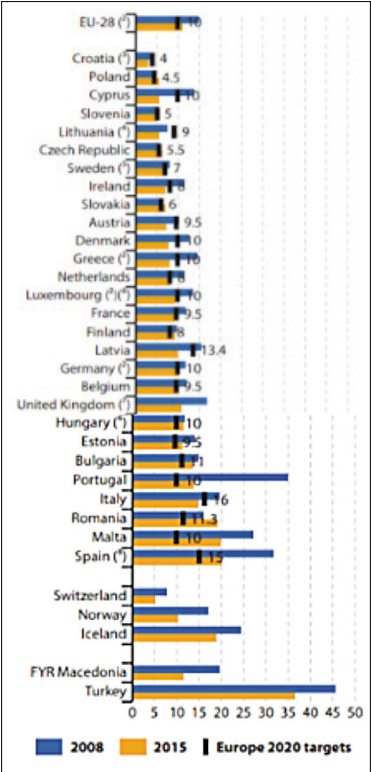


Figura 4. Abandono escolar temprano de la educación y formación (Datos de la OCDE 2008, 2015).

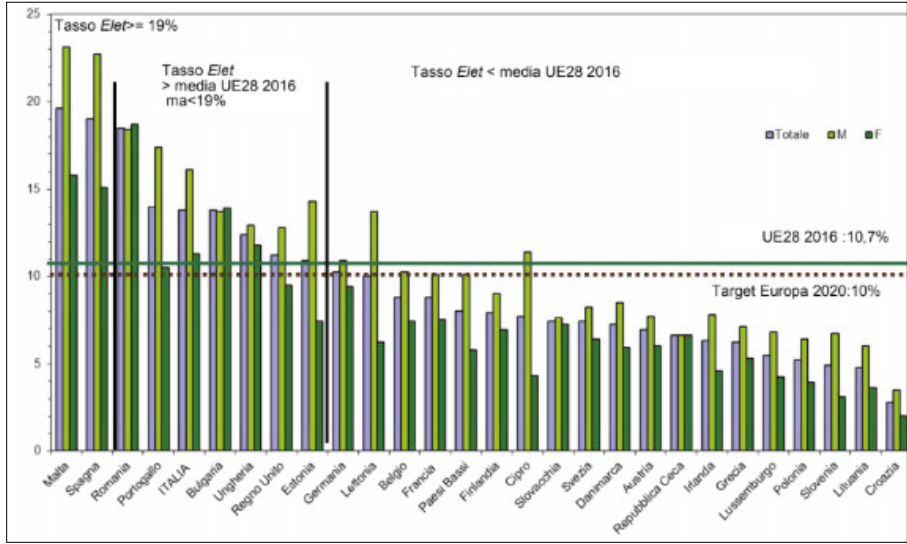


Figura 5. Abandono temprano de la educación y la formación - ELET: países de la UE (%).

3. EDUCACIÓN TERCIARIA

En cuanto a la universidad, en cualquier caso, podemos encontrar que se enfrenta a una demanda de formación, tanto en términos cuantitativos como en términos de calidad y de proceso, completamente diferente a la de no hace mucho tiempo. La universidad está legitimada para enfrentarse, en un escenario de cambios sociales y transformaciones productivas, a la exigencia de destacar el valor de los conocimientos y competencias (*hard e soft skills*) dentro de los contextos organizativos y sociales. Éstos son recursos valiosos que necesitan desarrollo, implementación continua (Alberici, Catarsi, Colapietro, Loiodice, 2007), no sólo para responder a necesidades y problemas que surgen gradualmente, sino también para poder anticipar los efectos del cambio.

Por lo tanto, las perspectivas educativas y formativas de las personas y las sociedades han aumentado y cambiado significativamente en las últimas décadas, poniendo el foco de atención sobre la persona, en su totalidad e integralidad, en la especificidad y heterogeneidad de intereses, vocaciones, curiosidades, necesidades educativas, sociales, económicas, políticas, culturales, a perseguir durante toda la vida.

En las últimas décadas, por lo tanto, aunque de manera muy heterogénea, hemos sido testigos de un crecimiento en la obtención de títulos académicos más allá de lo obligatorio establecido por la ley. *In primis*, la presencia de estudiantes adultos en la universidad es cada vez más un fenómeno estructural en el mundo y, aunque todavía no es satisfactorio y oscilante, también en Italia.

En cuanto a la obtención de un título académico terciario, los datos de la OCDE de 2017 (como podemos ver en la figura 6) muestran un porcentaje, para Italia, del 26,8% de alumnos de entre 25-34 años y del 12,8% de alumnos de 55-64 años, en comparación con un porcentaje promedio de países de la OCDE del 44,5% de estudiantes de 25-34 años y 27,2% de estudiantes de 55-64 años.

España se acerca al promedio de la OCDE para la obtención de una calificación educativa terciaria de adultos de 25-34 años: el 42,6%, mientras que para la franja de 55-64 años, el porcentaje es del 24,2%, siempre inferior al promedio OCDE pero mayor que en Italia.

La tabla 4 destaca el porcentaje de obtención de títulos académicos entre los 25 y los 34 años, dividido por género, de la última década, comparando los datos relativos al 2007 y al 2017: entre los 25 y 34 años, en lo que respecta Italia, el 15% de los hombres había conseguido un título terciario en 2007, el 20% en 2017; en cuanto a las mujeres, en 2007 el 23% había conseguido un título terciario, en 2017 el 33%. En España, el 35% en 2007 y el 36% en 2017 entre los hombres; el 45% en 2007 y el 49% en 2017 entre las mujeres, con un promedio muy superior al de la OCDE.

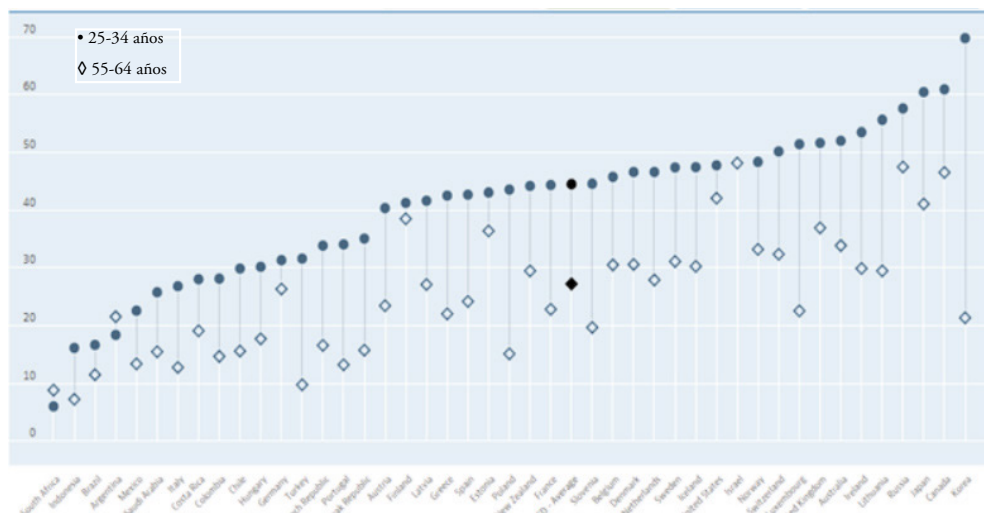


Figura 6. Población con educación terciaria (Datos de la OCDE 2017).

El promedio de la OCDE para los hombres fue del 30% en 2007 y del 38% en 2017; para las mujeres el 38% en 2007 y el 50% en 2017. El promedio de la UE para 22 países fue del 27% para los hombres en 2007 y del 35% en 2017; para las mujeres el 36% en 2007 y el 48% en 2017.

Con todos estos datos, queda claro que las mujeres consiguen un título terciario en un porcentaje mayor que los hombres. También observamos que, desafortunadamente, una vez más, los datos relacionados con Italia son más bajos que los promedios de la OCDE y la UE.

La figura 7 muestra el porcentaje de obtención de un título académico de educación terciaria por parte de los jóvenes de 25-34 años, divididos por niveles.

En Italia prevalece la obtención de un título de cinco años, el conocido 3+2, lo que nos hace reflexionar sobre la baja capacidad de empleo en el mundo del trabajo de muchas clases del grado trienal o, al menos, el hecho de que se consideren títulos insuficientes. En España, sin embargo, prevalecen los ciclos cortos.

Existen numerosas reflexiones derivadas de los diversos datos obtenidos, en lo que concierne tanto a los países escogidos individualmente como a la comparación entre ellos. En primer lugar, la variabilidad del porcentaje de la obtención de un título terciario por parte de la población de 25-34 años, que va desde el 70% de Corea hasta más del 50% del promedio de la OCDE, y menos del 30% en Italia, hasta poco más del 5% en Sudáfrica. Especialmente para los países que están por debajo del promedio de la OCDE, por lo tanto, las políticas educativas deben dedicarse de forma aún más específica a los adultos en formación, para un aumento progresivo de las titulaciones de nivel

terciario, pero también, en un sentido más amplio, para proponer ofertas de formación enfocadas a la perspectiva del aprendizaje permanente.

TABLA 4. TENDENCIA DE LA OBTENCIÓN DE TÍTULOS ACADÉMICOS ENTRE LOS 25 Y 34 AÑOS, POR GÉNERO. PORCENTAJE ENTRE LOS 25 Y 34 AÑOS CON UN NIVEL DE EDUCACIÓN IGUAL AL TÍTULO ACADÉMICO MÁS ALTO CONSEGUIDO (DATOS DE LA OCDE 2007 Y 2017)

| País | Notas | Below upper secondary | | | | | | Upper secondary or post-secondary non-tertiary | | | | | | Tertiary | | | | | |
|-------------------------------------|-------|-----------------------|------|-------|-------|------|-------|--|------|-------|-------|------|-------|----------|------|-------|-------|------|-------|
| | | Men | | | Women | | | Men | | | Women | | | Men | | | Women | | |
| | | 2007 | 2017 | Total | 2007 | 2017 | Total | 2007 | 2017 | Total | 2007 | 2017 | Total | 2007 | 2017 | Total | 2007 | 2017 | Total |
| | | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) | (18) |
| OECD | | 20 | 12 | 17 | 9 | 19 | 11 | 45 | 43 | 36 | 32 | 41 | 37 | 35 | 45 | 46 | 59 | 41 | 52 |
| Australia | | 11 | 12 | 16 | 11 | 14 | 11 | 59 | 52 | 52 | 45 | 55 | 48 | 30 | 36 | 32 | 44 | 31 | 40 |
| Belgium | | 20 | 18 | 17 | 15 | 18 | 17 | 45 | 42 | 36 | 33 | 40 | 38 | 36 | 40 | 47 | 51 | 41 | 46 |
| Canada | | 10 | 8 | 7 | 5 | 9 | 7 | 42 | 40 | 30 | 26 | 36 | 33 | 48 | 52 | 63 | 70 | 56 | 61 |
| Chile | 1 | m | 17 | m | 16 | 6 | 6 | 17 | m | 55 | m | 52 | 79 | m | 53 | m | 28 | m | 30 |
| Czech Republic | | 5 | b | 6 | 6 | 6 | 6 | 81 | 67 | 77 | 77 | 53 | 79 | 60 | 14 | 27 | 17 | 40 | 15 |
| Denmark | | 21 | b | 21 | 18 | 13 | 19 | 17 | 47 | 41 | 42 | 32 | 44 | 37 | 32 | 38 | 40 | 55 | 36 |
| Estonia | | 18 | 16 | 10 | 9 | 14 | 13 | 56 | 50 | 47 | 39 | 52 | 44 | 26 | 34 | 43 | 53 | 34 | 43 |
| Finland | | 12 | 11 | 8 | 8 | 10 | 10 | 57 | 55 | 44 | 42 | 51 | 49 | 31 | 33 | 48 | 50 | 39 | 41 |
| France | | 18 | 15 | 16 | 13 | 17 | 14 | 45 | 45 | 38 | 39 | 41 | 42 | 37 | 39 | 46 | 49 | 41 | 44 |
| Germany | | 14 | b | 14 | 16 | 13 | 15 | 13 | 64 | 56 | 61 | 55 | 62 | 56 | 22 | 30 | 23 | 32 | 23 |
| Greece | | 29 | b | 17 | 19 | b | 12 | 24 | b | 14 | 45 | 50 | 38 | 47 | b | 43 | 25 | 35 | 31 |
| Hungary | | 15 | 14 | 15 | 14 | 15 | 14 | 67 | 62 | 59 | 50 | 63 | 56 | 18 | 25 | 26 | 36 | 22 | 30 |
| Iceland | | 21 | 24 | 22 | 15 | 23 | 19 | 40 | 37 | 35 | 29 | 38 | 33 | 29 | 39 | 37 | 57 | 33 | 47 |
| Ireland | | 19 | b | 10 | 13 | b | 6 | 16 | b | 8 | 43 | b | 41 | 36 | 38 | 40 | 38 | 48 | 51 |
| Israel | | 17 | b | 9 | 12 | b | 6 | 15 | b | 8 | 48 | b | 53 | 40 | 36 | 44 | 44 | 35 | 38 |
| Italy | | 36 | b | 29 | 28 | b | 22 | 32 | b | 25 | 50 | b | 51 | 49 | b | 45 | 49 | 15 | 20 |
| Japan | 2 | m | 3 | m | 2 | m | 3 | m | 43 | m | 40 | m | 23 | m | 42 | m | 53 | m | 58 |
| Korea | | 3 | b | 2 | 2 | b | 2 | 43 | b | 33 | 40 | b | 23 | 42 | b | 28 | 53 | b | 58 |
| Latvia | | 25 | 19 | 14 | 10 | 20 | 15 | 55 | 51 | 54 | 36 | 55 | 44 | 19 | 30 | 32 | 54 | 26 | 42 |
| Luxembourg | | 24 | b | 14 | 22 | b | 12 | 23 | b | 13 | 44 | b | 39 | 39 | b | 33 | 41 | 36 | 32 |
| Mexico | | 65 | 52 | 66 | 52 | 65 | 52 | 19 | 25 | 18 | 26 | 18 | 26 | 17 | 23 | 16 | 23 | 16 | 23 |
| Netherlands | | 19 | b | 16 | 15 | b | 11 | 17 | b | 13 | 47 | b | 43 | 45 | b | 39 | 46 | 40 | 34 |
| New Zealand | | 23 | 16 | 18 | 14 | 21 | 15 | m | 44 | m | 38 | m | 41 | m | 41 | m | 35 | m | 48 |
| Norway | | 19 | 21 | 14 | 17 | 17 | 19 | 46 | 37 | 35 | 28 | 40 | 32 | 35 | 40 | 42 | 51 | 55 | 43 |
| Poland | | 9 | b | 7 | 7 | b | 4 | 8 | b | 5 | 67 | b | 59 | 57 | b | 42 | 62 | b | 51 |
| Portugal | | 63 | 39 | 40 | 23 | 56 | 30 | 22 | 37 | 24 | 34 | 23 | 36 | 15 | 26 | 29 | 42 | 21 | 34 |
| Slovak Republic | | 6 | b | 8 | 6 | b | 9 | 79 | b | 64 | 74 | b | 48 | 77 | b | 56 | 15 | 27 | 20 |
| Slovenia | | 9 | b | 7 | 6 | b | 4 | 8 | b | 6 | 71 | b | 60 | 53 | b | 40 | 62 | b | 50 |
| Spain | | 40 | 39 | 29 | 28 | 35 | 34 | 25 | 24 | 25 | 23 | 25 | 24 | 24 | 35 | 36 | 45 | 49 | 40 |
| Sweden | | 10 | 19 | 8 | 15 | 9 | 17 | 56 | 41 | 46 | 30 | 51 | 36 | 34 | 40 | 46 | 55 | 40 | 47 |
| Switzerland | | 9 | b | 8 | 12 | b | 9 | 10 | b | 8 | 52 | b | 42 | 57 | b | 41 | 55 | b | 42 |
| Turkey | | 55 | b | 42 | 67 | b | 47 | 61 | b | 44 | 30 | b | 27 | 20 | b | 21 | 25 | b | 24 |
| United Kingdom | 3 | 19 | b | 13 | 21 | b | 12 | 20 | b | 12 | 38 | b | 38 | 36 | b | 34 | 37 | b | 36 |
| United States | | 15 | 9 | 11 | 7 | 13 | 8 | 49 | 48 | 44 | 41 | 47 | 44 | 36 | 43 | 44 | 36 | 43 | 45 |
| OECD average | | 22 | 17 | 19 | 14 | 20 | 15 | 49 | 46 | 44 | 37 | 47 | 41 | 41 | 30 | 38 | 38 | 50 | 34 |
| EU22 average | | 20 | 16 | 16 | 12 | 18 | 14 | 53 | 48 | 44 | 39 | 50 | 44 | 41 | 27 | 35 | 36 | 48 | 32 |
| Partners | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentina | | m | 34 | m | 25 | m | 30 | m | 51 | m | 53 | m | 52 | m | 15 | m | 22 | m | 18 |
| Brazil | 1 | 57 | 41 | 49 | 32 | 53 | 36 | 35 | 45 | 39 | 49 | 37 | 47 | 8 | 14 | 12 | 20 | 10 | 17 |
| China | 4 | m | 63 | m | 66 | m | 64 | m | 19 | m | 16 | m | 18 | m | 18 | m | 18 | m | 18 |
| Colombia | | m | 33 | m | 27 | m | 30 | m | 42 | m | 42 | m | 42 | m | 24 | m | 32 | m | 28 |
| Costa Rica | | 62 | 54 | 56 | 45 | 59 | 50 | 15 | 22 | 16 | 23 | 16 | 22 | 23 | 24 | 28 | 32 | 25 | 28 |
| India | 5 | m | 58 | m | 70 | m | 64 | m | 26 | m | 18 | m | 22 | m | 16 | m | 12 | m | 14 |
| Indonesia | | 64 | b | 48 | 67 | b | 51 | 66 | b | 50 | 29 | b | 37 | 24 | b | 31 | 26 | b | 34 |
| Lithuania | | 17 | b | 9 | 12 | b | 5 | 14 | b | 7 | 50 | b | 44 | 43 | b | 30 | 47 | b | 37 |
| Russian Federation | 6 | m | 7 | m | 5 | m | 6 | m | 42 | m | 31 | m | 36 | m | 36 | m | 50 | m | 55 |
| Saudi Arabia | 7 | m | 32 | m | 29 | m | 31 | m | 46 | m | 40 | m | 43 | m | 22 | m | 31 | m | 26 |
| South Africa | | m | 21 | m | 15 | m | 18 | m | 73 | m | 78 | m | 76 | m | 5 | m | 7 | m | 6 |
| G20 average | | m | 28 | m | 26 | m | 27 | m | 41 | m | 36 | m | 39 | m | 32 | m | 39 | m | 35 |
| OECD average incl. Lithuania | | 21 | 17 | 19 | 14 | 20 | 15 | 49 | 46 | 44 | 37 | 47 | 41 | 41 | 30 | 38 | 38 | 50 | 34 |
| EU23 average incl. Lithuania | | 20 | 16 | 16 | 12 | 18 | 14 | 53 | 48 | 47 | 39 | 50 | 44 | 41 | 27 | 36 | 37 | 49 | 32 |

Note: In most countries there is a break in the time series, represented by the code “b”, as data for 2017 refer to ISCED 2011 while data for 2007 refer to ISCED-97. For Indonesia and Saudi Arabia data refer to ISCED-97. See Definitions and Methodology sections for more information. Data and more breakdowns are available at <http://stats.oecd.org/>, Education at a Glance Database.

1. Year of reference 2015 instead of 2017.
2. Data for tertiary education include upper secondary or post-secondary non-tertiary programmes (less than 5% of adults are in this group).
3. Data for upper secondary attainment include completion of a sufficient volume and standard of programmes that would be classified individually as completion of intermediate upper secondary programmes (17% of adults aged 25-64 are in this group).
4. Year of reference 2010 instead of 2017.
5. Year of reference 2011 instead of 2007.
6. Year of reference 2016 instead of 2017.
7. Year of reference 2014 instead of 2017.

Source: OECD / ILO / UIS (2018). See Source section for more information and Annex 3 for notes (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en>).

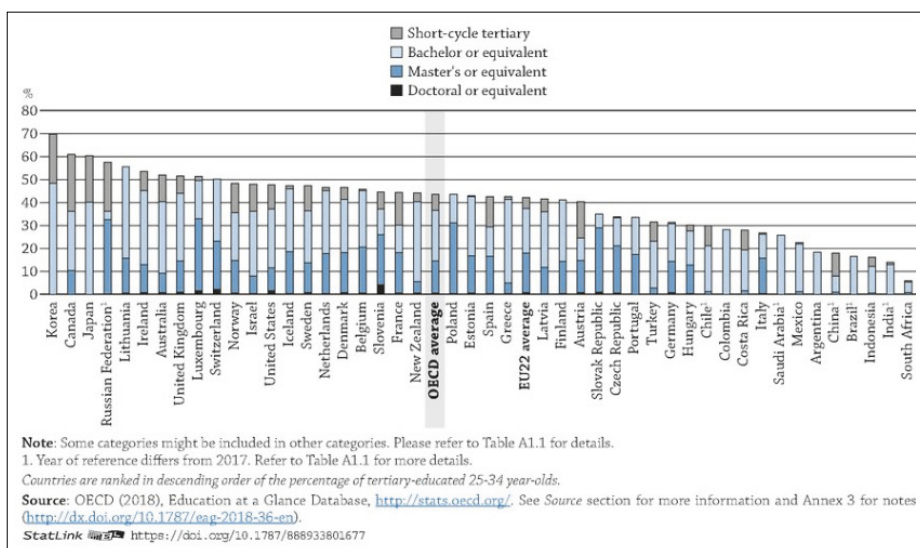


Figura 7. Porcentaje de edad 25-34 años con educación terciaria, por nivel (2017).

4. EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL

Especialmente con respecto a la educación de los adultos en la perspectiva de la educación permanente, no podemos tener en cuenta, planificar y mejorar sólo la educación formal, sino también la educación no formal e informal.

De hecho, hoy aprendemos y educamos cada vez más en diferentes contextos: no sólo en la escuela o en las universidades, sino, por ejemplo, también en la web, que está transformando la forma de comunicarse y aprender (*Y, Z, I generation*), en agencias de educación y formación, a través de relaciones intergeneracionales e interculturales, en el sentido de que se requiere una profesionalidad cada vez mayor, caracterizada por la intencionalidad y al mismo tiempo la *humanitas*, tanto en los procesos de aprendizaje como en la comunicación en el ámbito de la formación, que deben ser considerados como un bien público y como medios y prerrequisitos para una participación activa, consciente e informada dentro de la sociedad y por una convivencia civil y social positiva, para ejercer plenamente los derechos humanos en los diversos contextos de la vida (Dozza, 2012).

En la figura 8, podemos ver la participación de adultos italianos en actividades de educación o formación: en 2015, poco más de 2 millones y medio de adultos en Italia participaron en actividades educativas y formativas (que corresponden al 7,3% de la población adulta italiana), por debajo del promedio europeo y del objetivo ET 2020.

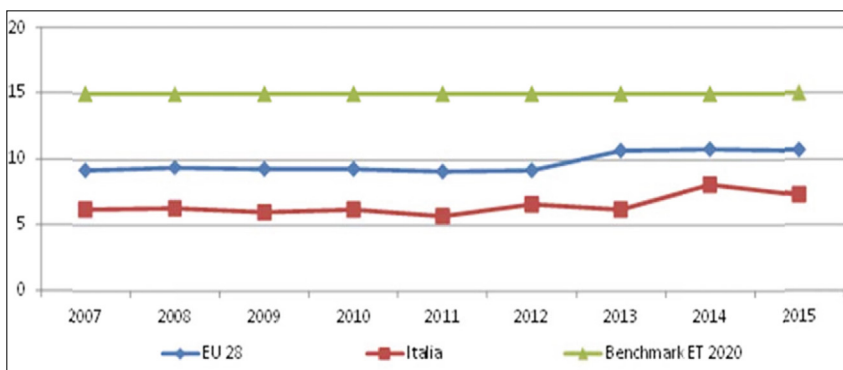


Figura 8. Tasa de participación de la población de 25-64 años en actividades de educación y formación, años 2007-2015, EU-28 (val. %).

En la figura 9 podemos observar los porcentajes de todos los países de la Unión Europea, en un ranking desde los porcentajes más altos a los más bajos. Italia ocupa el decimosexto lugar en el ranking y por debajo del promedio europeo, mientras que España ocupa el undécimo lugar, acercándose al promedio europeo.

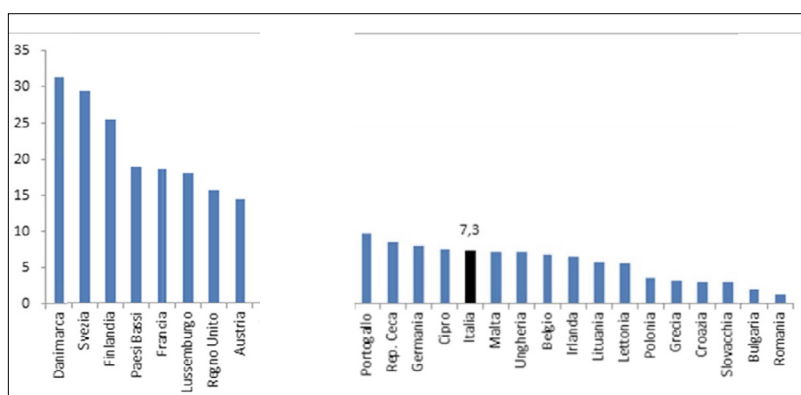


Figura 9. Tasa de participación de la población de 25-64 años en actividades educativas y de formación, en países de la UE, año 2015 (val. %). Fuente: elaboración Isfol sobre datos Eurostat, investigación sobre la fuerza laboral (LFS), octubre 2016.

Una parte del aprendizaje permanente no formal a lo largo de toda la vida, el relativo a la formación en el lugar de trabajo, la llamada formación continua (*continuing vocational training*), está regulado en Italia por el art. 9 de la Ley 236/93 y el art. 6 de la Ley 53/2000 y está siendo testigo de una importante reflexión y revisión de sus teorías, técnicas, métodos, formas de intervención, pero su evolución hoy sigue oscilando.

Como podemos ver en el gráfico (Figura 10), la participación de los trabajadores en los caminos de formación aumenta con el crecimiento de las competencias adquiridas.

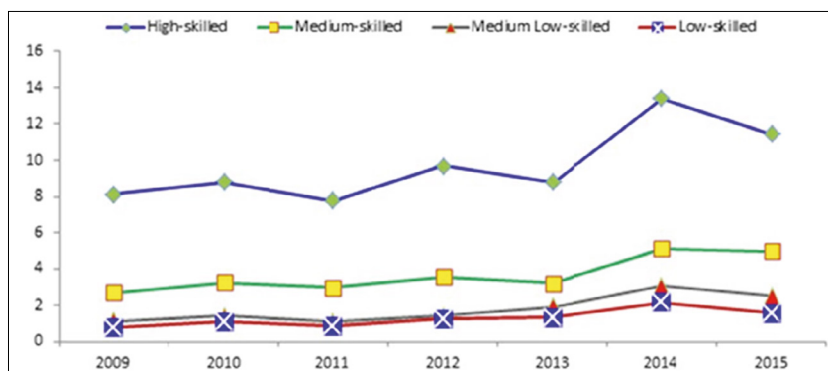


Figura 10. Tasa de participación formativa de los trabajadores adultos por nivel de competencias de las profesiones (edad 50-64 años). Fuente: elaboración EPALE sobre datos Istat RCFL (Rilevazione continua forze di lavoro).

Paradójicamente, además, las empresas que imparten formación en Italia también prefieren proporcionarla a quien ya tiene competencias y habilidades elevadas, ayudando a aumentar aún más la brecha de competencias en comparación con quien tiene un patrimonio inferior.

5. EDUCACIÓN EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y REDES SOCIALES

Otra necesidad es la de formar en las nuevas tecnologías. Como se observa, entre otros, incluso The Economist, de hecho: “Si la formación no consigue ponerse al día con la tecnología, el resultado es la desigualdad. Entre quienes tienen acceso a las innovaciones y quienes están fuera de ellas, entre quienes conocen los gustos de la sociedad y quienes no, entre quienes prevén el destino de un oficio y quienes se cierran en banda con posturas fuera del tiempo” (Morning Future, 2017).

De hecho, un personal más capacitado optimiza el tiempo y tiene acceso con más facilidad a nuevas herramientas tecnológicas, con ventajas para la empresa y para el

sistema. Y si la formación se vuelve horizontal, es decir, de empleado a empleado, la integración entre compañeros también mejora (Morning Future, 2017).

Las competencias digitales se consideran fundamentales no sólo para trabajar en la *new-economy* o *e-economy*, entre las definiciones utilizadas para indicar la economía actual, sino también para vivir de manera consciente y activa.

A partir del 2010, la Comisión Europea ha lanzado la Agenda Digital, a la que Italia también se ha unido, y forma parte de las iniciativas de la Estrategia Europa 2020, con el objetivo de “explotar todo el potencial de las tecnologías de la información y comunicación para fomentar la innovación, el crecimiento económico y el progreso social de Europa”.

La Agenda Digital Europea se sustenta en siete pilares:

1. Promover un acceso a Internet rápido y ultrarápido accesible y sostenible para todo el mundo.
2. Crear también para el campo digital un mercado único con reglas y protecciones.
3. Aumentar la interoperabilidad entre sistemas, redes, bases de datos, aplicaciones, dispositivos.
4. Aumentar la confianza del usuario y la seguridad en el uso de las tecnologías digitales.
5. Invertir en investigación y desarrollo de las TIC.
6. Mejorar la alfabetización y las competencias digitales para todos.
7. Mejorar el uso de las tecnologías para mejorar los estilos de vida, la participación, el desarrollo sostenible, la inclusión social, etc.

Italia ha implementado, según lo previsto por la UE, la Agenda digital italiana, que ha colocado entre los primeros objetivos: el sistema público de identidad digital (SPID), el censo único de residentes, la facturación electrónica. Posteriormente, ha sido activada la Estrategia italiana para la banda ultraancho y la Estrategia para el crecimiento digital 2014-2020, que contiene numerosos objetivos. Entre éstos, mencionamos el Plan Nacional Escuela Digital (PNSD), elaborado en el interior de la ley 107/2015, más conocida como Buena Escuela. El plan proporciona una serie de acciones dirigidas a la innovación de la escuela italiana y de los procesos educativos en el ámbito digital. También se introduce el concepto de sostenibilidad en el contexto didáctico, entendida como la capacidad de planificación mediante el uso de las TIC y como “dimensión de proceso”.

A partir de los datos obtenidos, después de una previsión inicial de asignaciones de fondos considerables, en los últimos años, éstas han disminuído significativamente, como podemos ver en la tabla 5.

Tabla 5. ASIGNACIONES DE FONDOS PARA EL PLAN NACIONAL
ESCUELA DIGITAL¹

| LE RISORSE DEL PNSD | | | | | | | |
|---|-----------------------------|------|------|------|------|------|--------|
| | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | TOT |
| Fondi Buona Scuola | | | | | | | |
| Fondi Buona Scuola - PNSD | 90 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 240 |
| Fondi Buona Scuola - Formazione | | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 50 |
| Fondi Buona Scuola - Alternanza (ricadute) | | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 50 |
| PON "Per la Scuola" FESR 2014-2020 | | | | | | | |
| Cablaggio interno (Wi-fi) | 88,5 sul triennio 2015-2017 | | | | | | 88,5 |
| Atelier Creativi per le competenze di base | 40 sul triennio 2015-2017 | | | | | | 40 |
| Laboratori Professionalizzanti in chiave digitale | 140 sul triennio 2015-2017 | | | | | | 140 |
| Ambienti per la didattica digitale | 140 sul triennio 2015-2017 | | | | | | 140 |
| Registro elettronico (scuole primarie) | 48 sul triennio 2015-2017 | | | | | | 48 |
| PON "Per la Scuola" FESR 2014-2020 | | | | | | | |
| Formazione | | 25 | 15 | 15 | 15 | 15 | 85 |
| Competenze | | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 100 |
| Altri fondi MIUR | | | | | | | |
| Legge 440/97 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 23 |
| Piano ICT | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 90 |
| | | | | | | | 1094,5 |

Para recopilar información oportuna por parte de todos los centros escolares se creó el *Osservatorio permanente scuola digitale* (anteriormente *Osservatorio tecnologico delle dotazioni multimediali per la didattica* y *Osservatorio scuola digitale*), que elabora sistemáticamente un informe basado en las respuestas a un gran cuestionario dirigido a todas las instituciones educativas estatales. Actualmente están excluidas: las escuelas paritarias, las escuelas de la infancia, los CPIA (Centro Provincial de

1. Las asignaciones de fondos durante el Gobierno Renzi ascendieron a 1.094 millones, de los cuales aproximadamente 500 millones se gastaron en el bienio 2016-2018; quedaban otros 500 millones para gastar en el bienio 2018-2020, pero hasta ahora de esa cantidad sólo una pequeña parte ha sido asignada por el gobierno actual. Fuente: Piano Nazionale Scuola Digitale.

Educación por los Adultos), los departamentos de los hospitales, las secciones de las prisiones. La nota 7004/19 reafirma que el Observatorio para la escuela digital “representa una herramienta de información necesaria para evaluar el progreso educativo, tecnológico y de innovación del sistema escolar y planificar las intervenciones para el desarrollo de la digitalización didáctica y administración de las instituciones educativas”. Después de 2020 será apropiado analizar los datos iniciales, de proceso y finales para poder extraer unas reflexiones significativas.

Competencias digitales básicas en Europa e Italia

En Europa, las competencias digitales básicas están distribuidas de forma muy heterogénea, como podemos ver en la Figura 11.

Los países con personas “más tecnológicas” son Luxemburgo (86%), Dinamarca (78%) y los Países Bajos (77%). La media europea se sitúa en el 56%, como en Francia. España está ligeramente por debajo (53%), mientras que Italia alcanza sólo el 44%, como Polonia e Irlanda. Sólo Chipre (43%), Rumanía (28%) y Bulgaria (26%) tienen porcentajes más bajos y se encuentran en los últimos tres lugares del ranking europeo de 28 países.

En la figura 12 podemos observar la tendencia del uso diario del ordenador y la posesión de ordenadores por familias en los países de la Unión Europea en 2008 y 2017.

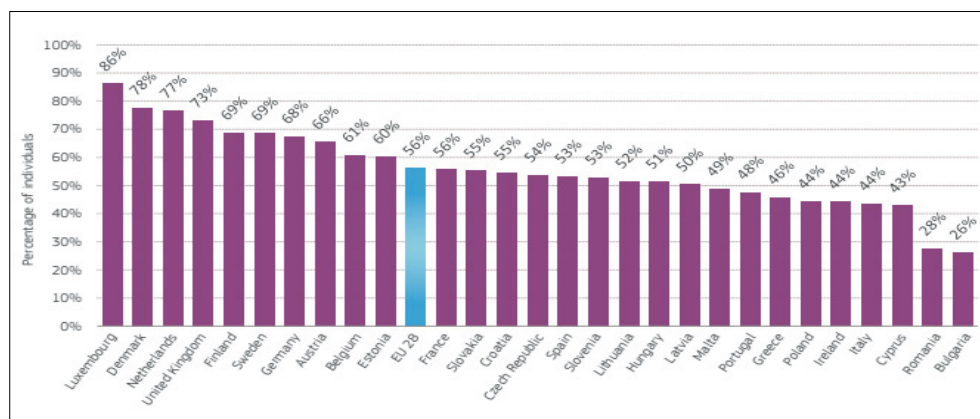


Figura 11. Competencias digitales básicas en Europa. *Fuente:* European Commission, 2017.

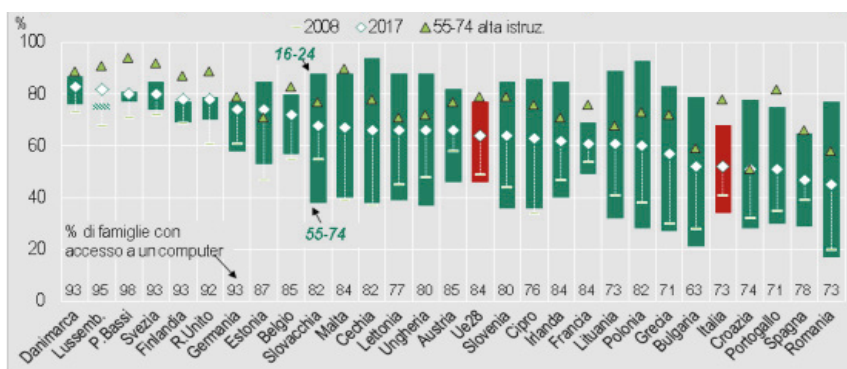


Figura 12. Uso diario de ordenadores y familias con ordenadores en países de la UE, grupos de edad 16-74, 16-24 y 55-74. Años 2017 y 2008 (%).

TABLA 6. USO DIARIO DEL ORDENADOR EN LA POBLACIÓN 16-74 Y EN LAS CLASES 16-24 Y 55-74, Y FAMILIAS CON ACCESO A ORDENADOR. AÑOS 2008 Y 2017 (INCIDENCIA PORCENTUAL)²

| | Popolazione 16-74 | | Anno 2017 - classi d'età | | | | 2017 | |
|------------|-------------------|------|--------------------------|-----------------|--------------------|---------------------|-------|----------------------------------|
| | 2008 | 2017 | 55-74 | diff. con 16-24 | 55-74 alta istruz. | 55-74 bassa istruz. | 16-24 | % fam. con accesso a un computer |
| Danimarca | 73 | 83 | 76 | 11 | 89 | 67 | 87 | 93 |
| Lussemb. | 68 | 82 | 77 | -3 | 91 | 47 | 74 | 95 |
| P.Bassi | 71 | 80 | 77 | 4 | 94 | 61 | 81 | 98 |
| Svezia | 72 | 80 | 74 | 11 | 92 | 59 | 85 | 93 |
| Finlandia | 69 | 78 | 69 | 8 | 87 | 51 | 77 | 93 |
| R.Unito | 61 | 78 | 70 | 9 | 89 | 41 | 79 | 92 |
| Germania | 61 | 74 | 58 | 19 | 79 | 35 | 77 | 93 |
| Estonia | 47 | 74 | 53 | 32 | 71 | 19 | 85 | 87 |
| Belgio | 55 | 72 | 57 | 23 | 83 | 38 | 80 | 85 |
| Slovacchia | 55 | 68 | 38 | 50 | 77 | 7 | 88 | 82 |
| Malta | 39 | 67 | 40 | 48 | 90 | 30 | 88 | 84 |
| Cechia | 37 | 66 | 38 | 56 | 78 | 9 | 94 | 82 |
| Lettonia | 45 | 66 | 39 | 49 | 71 | 14 | 88 | 77 |
| Ungheria | 48 | 66 | 37 | 51 | 72 | 8 | 88 | 80 |
| Austria | 58 | 66 | 46 | 36 | 77 | 15 | 82 | 85 |
| Ue28 | 49 | 64 | 46 | 31 | 79 | 23 | 77 | 84 |
| Slovenia | 44 | 64 | 36 | 49 | 79 | 9 | 85 | 80 |
| Cipro | 34 | 63 | 36 | 50 | 76 | 10 | 86 | 76 |
| Irlanda | 47 | 62 | 40 | 45 | 71 | 18 | 85 | 84 |
| Francia | 54 | 61 | 49 | 20 | 76 | 31 | 69 | 84 |
| Lituania | 41 | 61 | 32 | 57 | 68 | 5 | 89 | 73 |
| Polonia | 38 | 60 | 28 | 65 | 73 | 6 | 93 | 82 |
| Grecia | 30 | 57 | 27 | 56 | 72 | 8 | 83 | 71 |
| Bulgaria | 28 | 52 | 21 | 58 | 59 | 3 | 79 | 63 |
| Italia | 41 | 52 | 34 | 34 | 78 | 16 | 68 | 73 |
| Croazia | 32 | 51 | 28 | 50 | 51 | 11 | 78 | 74 |
| Portogallo | 35 | 51 | 30 | 45 | 62 | 17 | 75 | 71 |
| Spagna | 39 | 47 | 29 | 36 | 66 | 11 | 65 | 78 |
| Romania | 20 | 45 | 17 | 60 | 58 | 4 | 77 | 73 |

2. Alta istruzione corresponde a los niveles 5-8 de la clasificación ISCED 2011 (educación universitaria); bassa istruzione a los niveles 0-2 (a lo sumo, escuela media inferior).

6. LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Desde 2015, Scott McLeod y Karl Fisch han difundido una visión que se ha hecho muy popular, sugiriendo que el 65% de las niñas y los niños que comienza hoy la escuela primaria probablemente acabará realizando profesiones que actualmente no existen. Esto significa que sobre todo el mundo del trabajo está experimentando cambios y transformaciones de forma cada vez más rápida, que requieren cada vez más y nuevas habilidades, difíciles de prever adecuadamente y a tiempo. Por lo tanto, la escuela tiene una tarea muy difícil y compleja al tratar de programar qué educación y formación implementar para asegurar que las generaciones más jóvenes estén preparadas para enfrentarse a los cambios.

El Cedefop, en 2015, llevó a cabo la investigación “Skills, qualifications and jobs in the EU: the making of a perfect match?” sobre empleo y competencias dentro de la Unión Europea. Los resultados confirman una situación muy dinámica en el contexto de métodos y metodologías de trabajo. De hecho, se deduce que “el 43% de los trabajadores de la UE ha visto cambiar las tecnologías empleadas en el trabajo (máquinas, sistemas TIC) en los últimos cinco años o desde su última contratación; el 47% ha visto cambios con respecto a métodos y prácticas de trabajo” (Cedefop, 2019).

En las previsiones elaboradas por Cedefop de los últimos años, también se hace referencia a la tendencia hacia una demanda de competencias de nivel avanzado en las TIC, en el *problem solving* y en las habilidades de aprendizaje para trabajos que serán cada vez menos rutinarios y menos físicos, y que requerirán sin embargo en el campo de las tareas realizadas por los seres humanos, que serán cada vez más intelectuales, también el manejo de las *soft skills* tales como las competencias sociales y de comunicación. Esto es especialmente cierto para las profesiones en la cumbre de la escala de las competencias, pero también para esas profesiones que requieren bajos niveles de competencias y no pueden ser reemplazadas por máquinas y tecnología (asistencia personal de diversos tipos).

Por lo tanto, una implementación de la formación continua parece fundamental. Sin embargo, en Italia, las empresas con menos empleados, es decir, la mayoría del tejido empresarial italiano, son las que menos forman, principalmente por el tipo de inversión en términos de coste y tiempo que requiere, pero también por la resistencia a abrirse al cambio.

Para ser incisivo, el cambio debe ser ante todo cultural, pasando a través de la conciencia de que la formación continua es esencial para la calidad de vida personal y social y que también representa una inversión rentable. Pero este proceso aún debe desarrollarse y promoverse.

7. TASAS DE EMPLEO Y NIVELES EDUCATIVOS

Otro problema se refiere a la tasa de desempleo, que en los últimos años ha aumentado considerablemente a nivel internacional, y aún más en Italia, aunque esto esté disminuyendo para aquellos que han obtenido una titulación académica elevada, espe-

cialmente una titulación de nivel terciario. El porcentaje de quienes tienen un trabajo es menor para aquellos/as que tienen una titulación académica no elevada, y las mujeres alcanzan en todos los países porcentajes inferiores a los hombres, en mayor o menor medida (como podemos ver en la figura a continuación, Figura 13).

A nivel internacional, así como en Italia, encuentra más fácilmente trabajo quien tiene titulaciones elevadas, es decir, es más elevado el número de personas empleadas entre los graduados universitarios en comparación con aquellos que han obtenido una titulación de escuela secundaria de segundo grado.

En Italia, más del 80% de los que tienen una titulación terciaria en la franja 55-64 años tiene un trabajo, porcentaje esta vez más alto que el promedio de la OCDE; incluso los jóvenes entre 25 y 34 años con titulaciones terciarias alcanzan un buen porcentaje de empleo, más del 70%, en comparación con el promedio de la OCDE del 85%, como podemos ver en la figura 14. España también consigue resultados positivos, especialmente con los jóvenes.

La figura 15 muestra los niveles salariales, que son progresivamente más altos cuanto mayor es el grado del título académico obtenido. Italia y España están alineadas con la media de la Unión Europea. Por lo tanto, los datos parecen disipar el tópico italiano sobre la inutilidad de obtener una licenciatura.

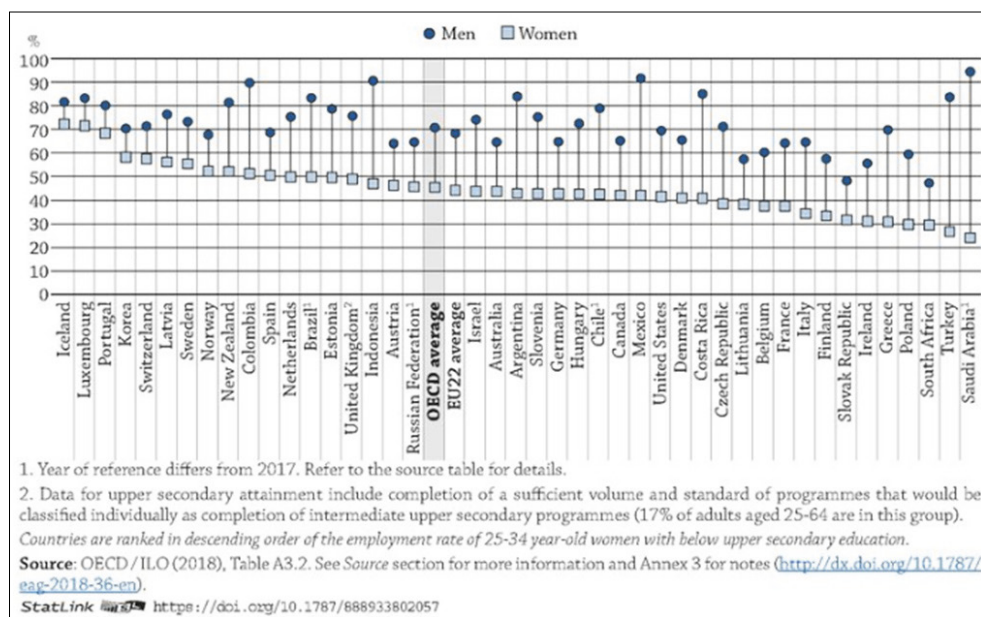


Figura 13. Tasas de empleo para adultos de 25 a 34 años con un nivel de educación inferior a la escuela secundaria de segundo grado, por género (2017).

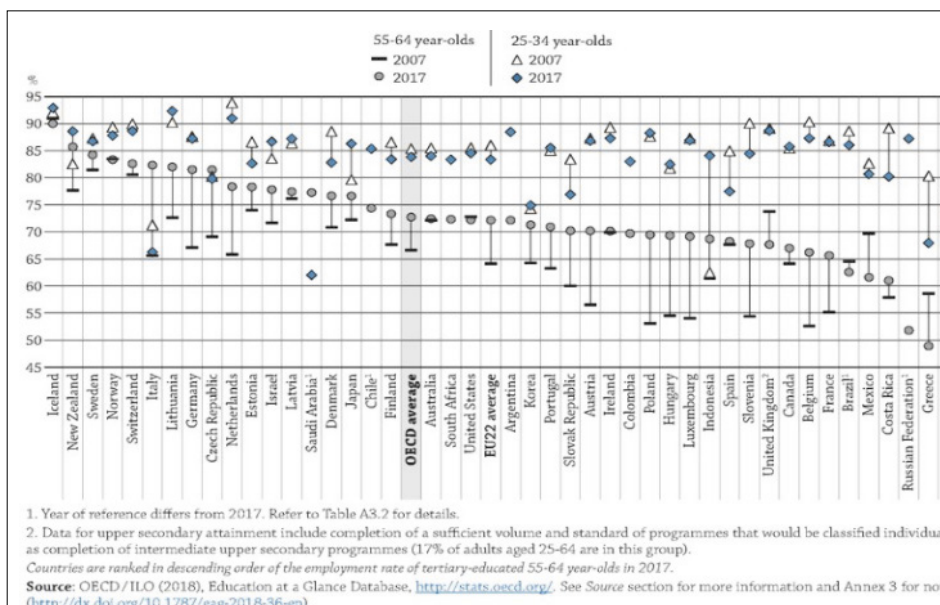


Figura 14. Tendencia en las tasas de empleo de adultos con titulaciones terciarias (2007 y 2017) (25-34 y 55-64 años).

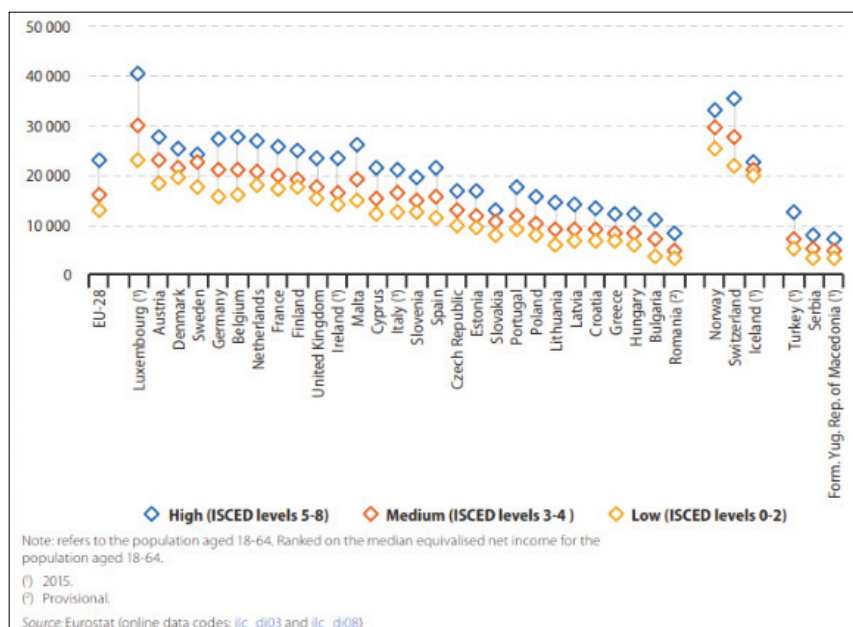


Figura 15. Renta neta media equivalente por nivel de educación, 2016.

8. Los NEET

Otro problema grave que debe abordarse en Italia, España y en toda Europa es el llamado fenómeno de los NEET, es decir, los jóvenes entre 18 y 24 años que no están en fase de educación o formación ni en el mundo del trabajo.

Como podemos ver en la figura 16, la clasificación negativa elaborada por la OCDE refleja que los primeros lugares, con el mayor porcentaje de NEET, están ocupados por Turquía (45%), México y Colombia (ambos más del 35%), en su gran mayoría mujeres.

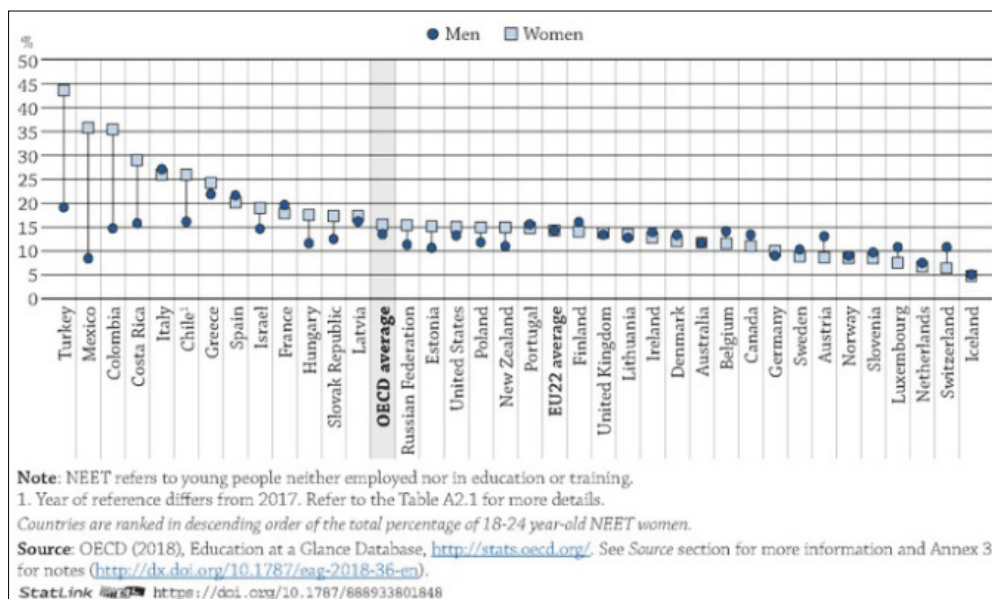


Figura 16. NEET 18-24 años, divididos por género (2017).

Italia ocupa preocupantemente el quinto lugar, con un porcentaje superior al 25%, con una mayoría ligeramente mayor de hombres, en contratendencia por lo tanto con respecto a los países ubicados en los primeros cuatro puestos y el promedio de la OCDE. El promedio de la OCDE, que ronda el 15%, contiene de hecho un porcentaje ligeramente mayor de mujeres que de hombres. España ocupa el octavo lugar, con un 20%.

La Unión Europea ha tomado medidas para abordar el problema, por ejemplo promoviendo en los países unas políticas destinadas a promover la empleabilidad de los jóvenes (Garantía jóvenes), o con la reciente introducción de un Ingreso Mínimo Vital, sobre el cual sin embargo quedan dudas sobre su efectividad.

Por otro lado, se están desarrollando acciones de orientación y promoviendo educación y formación de calidad, pero aún queda mucho por hacer.

9. LIFELONG, LIFEWIDE, LIFEDEEP LEARNING

Una sociedad en la que aprender, una sociedad que facilita y apoya la perspectiva de la educación permanente en una connotación efectiva de comunidad educativa es una condición esencial para vivir en ella en una dimensión equitativa e inclusiva, además de poder mantenerse al día con los cambios de nuestra era.

Éste es uno de los principales desafíos al que se enfrentan las sociedades contemporáneas. A la dimensión diacrónica, el *lifelong learning*, luego se une, como mencionamos anteriormente, la dimensión horizontal, el *lifewide learning*, que se refiere además de a la educación formal también a todos los contextos de la vida, para dar valor a cada experiencia educativa (informal y no formal): trabajo, vida social, familia (...), y no es necesariamente intencional (informal), (Bauman, 2006; Barnett, 2010).

También es importante implementar una estrategia educativa dirigida a hacer frente no sólo a las necesidades extemporáneas que surgen gradualmente, sino también a una visión/proyecto de vida a más largo plazo, educando y formando también en conocimientos/competencias duraderos (Carneiro, 2011), por lo tanto conocimientos/competencias estratégicos que se aprendan en profundidad, a través de la reflexión y la metacognición.

De esta manera, toma forma la categoría de *lifedeep learning*, entendida como el proceso de identificación, construcción, mejora de la identidad personal, que adquiere el valor del aprendizaje profundo (Dozza, 2012, p. 22).

El contexto —en su expresión de múltiples oportunidades formales de formación, no formal e informal— se convierte en un lugar de aprendizaje profundo (*lifedeep*) gracias a las identidades culturales, la transmisión de valores implícitos y explícitos, generación de significados y símbolos que se extienden y expanden con el tiempo (Banks *et al.*, 2007, p. 12).

El *lifedeep learning* se considera hoy por lo tanto como la tercera dimensión del *lifelong learning* (Figura 17).

La extensión del potencial de aprendizaje y formación de una persona a lo largo de su vida así como los lugares donde trabaja y vive permiten una acción transformadora: el aprendizaje se transforma a lo largo de toda la vida (*lifelong*), colocándose en el espacio vital que logra construir en los diferentes contextos (*lifewide*), aún más si puede contar con “raíces” personales en el nivel afectivo-emocional y cognitivo, en grupos, comunidades, redes sociales de referencia (*lifedeep*) (Dozza, 2012, p. 22).

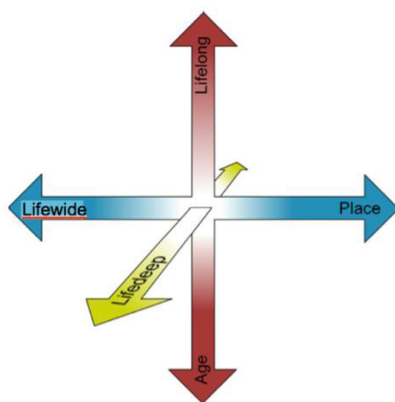


Figura 17. Las tres dimensiones de la educación permanente: *lifelong*, *lifewide*, *lifedeeep*.

A nivel internacional y nacional por lo tanto es cada vez más reconocido como tema crucial para el futuro de la humanidad el implementar políticas y acciones dirigidas a la educación *lifelong*, *lifewide*, *lifedeeep* que involucren a todos y que sean, especialmente en estos años de crisis global, también sostenibles en su sentido más amplio (Aleandri, 2016). La educación permanente, con atención específica al *lifedeeep learning*, también es esencial para poder resolver el problema del analfabetismo de retorno: esta expresión se refiere a la proporción de personas alfabetizadas que, en ausencia de “práctica”, es decir, en ausencia de una educación permanente real de las competencias alfanuméricas y numéricas, pierde capacidades, como por ejemplo la capacidad de usar el lenguaje escrito para formular y comprender mensajes.

Por lo tanto, el analfabetismo de retorno tiene efectos decisivos sobre la capacidad de un sujeto de expresar su derecho a la ciudadanía (desde el voto, pasando por el derecho a la información hasta la protección en el trabajo, etc.) y poder insertarse socialmente de manera autónoma. Estamos hablando de analfabetismo de retorno gracias a las investigaciones internacionales IALS (*International Adult Literacy Survey*), realizada en tres tramos en la década de 1990, y ALL (*Adult Literacy and Lifeskills Survey*), realizada en 2003 y 2006, que proporcionaron datos alarmantes. La última investigación realizada internacionalmente por la OCDE, en la que también participó Italia, es el PIAAC y fue realizada en 2012. En breve comenzará otra investigación internacional.

Como podemos ver en los datos del PIAAC 2012, Italia se ubica en las últimas posiciones junto con España (figs. 18 y 19), pero debemos agregar que muchos otros países también han logrado resultados poco edificantes.

Por lo tanto, el analfabetismo de retorno y el analfabetismo funcional son problemas que se deben abordar de una manera seria, sistémica, de una manera específica pero también en sinergia con otros países.

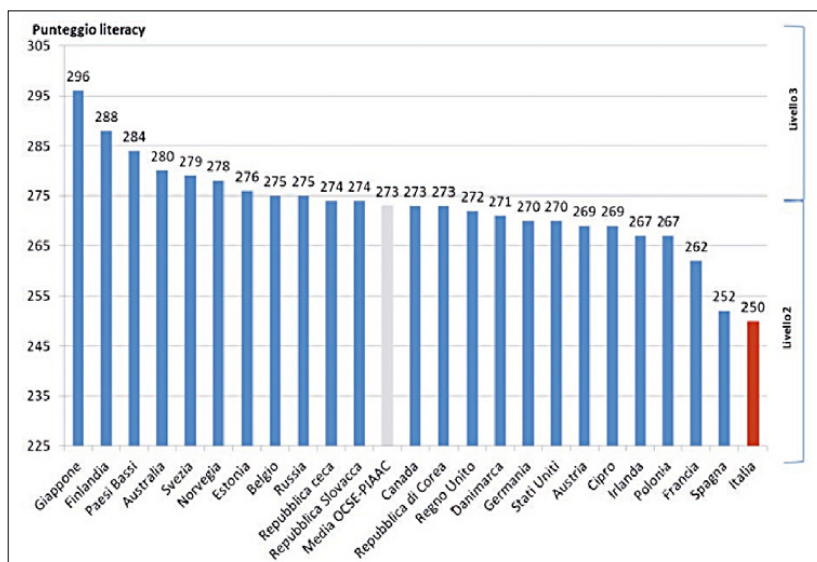


Figura 18. Puntuación media de adultos de 16 a 65 años en la escala de competencias de *literacy* por países OCSE-PIAAC. Fuente: elaboración ISFOL sobre datos OCSE-PIAAC 2012 – Tabla A3.6.

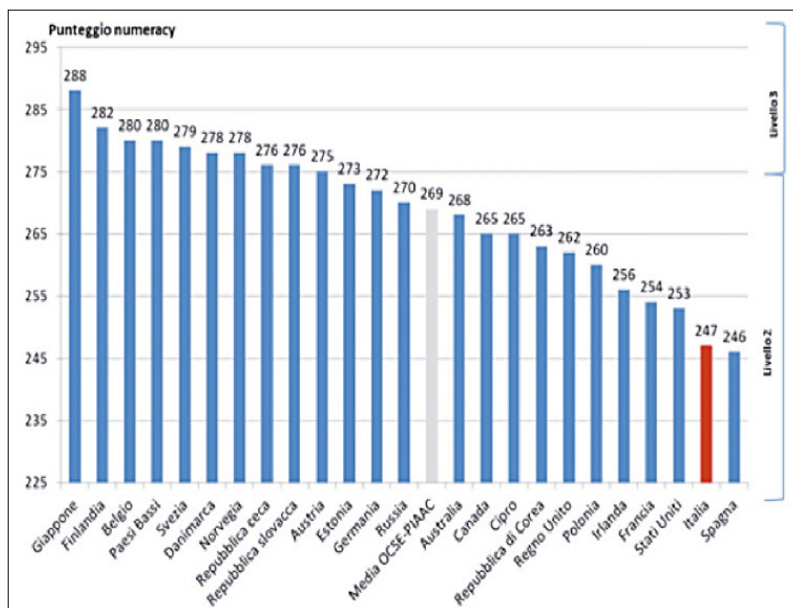


Figura 19. Puntuación media de adultos de 16 a 65 años en la escala de competencias de *numeracy* por países OCSE-PIAAC. Fuente: elaboración ISFOL sobre datos OCSE-PIAAC 2012 – Tabla A3.9.

Por los datos de la OCDE-Piaac publicados en 2016, parece que el 70% de los adultos en Italia está por debajo del nivel 3, el nivel de competencias que se considera necesario para vivir activamente en la sociedad actual, y el 28% de las personas entre 16 y 65 años está en los dos primeros niveles: son los llamados analfabetos funcionales o adultos que pueden leer y escribir pero que no pueden usar estas habilidades en la vida cotidiana y que a menudo no entienden los lenguajes de las nuevas tecnologías (ver Figura 20).

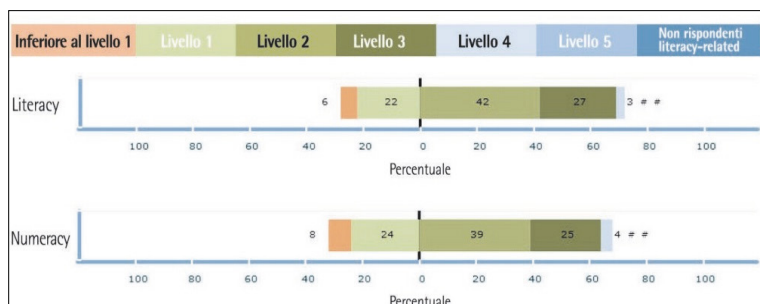


Figura 20. Distribución porcentual de la población italiana de 16-65 años en los distintos niveles de *literacy* y *numeracy*. Fuente: elaboración ISFOL sobre datos OCSE-PIAAC 2012 – Tab.A3.1.

Además, reiteramos por su importancia que los bajos niveles de competencias, desde las *hard* hasta las *soft skills*, desde las competencias transversales hasta las estratégicas, comprometen la participación activa en la vida social y política de la comunidad y por lo tanto también una democracia efectiva.

El analfabetismo funcional y el analfabetismo de retorno son problemas importantes, muy complejos y multifactoriales, los adultos involucrados son muchos y diferentes y las soluciones son igualmente complejas, amplias y requieren tiempos adecuados.

Por lo tanto, comprender en profundidad qué tipo de alfabetización es fundamental para vivir en las sociedades actuales, resulta ser realmente importante para lograr un desarrollo justo, inclusivo y sostenible.

A partir del análisis de la situación actual, como podemos ver en la figura a continuación (Figura 21), la participación en actividades de educación formal está relacionada con la posesión de competencias (*literacy*).

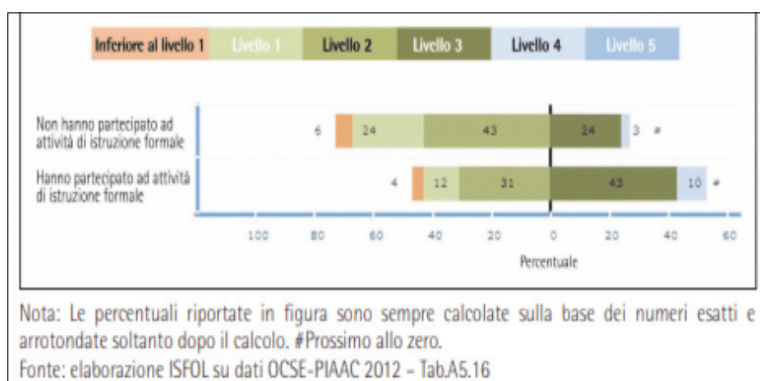


Figura 21. Partecipantes y no participantes en actividades de educación formal por nivel de competencia (*literacy*).

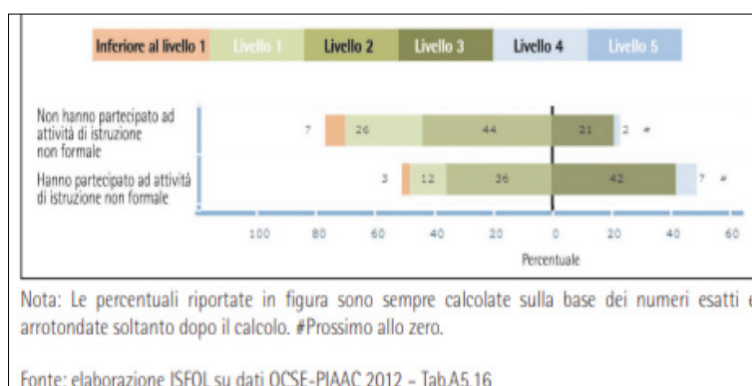


Figura 22. Partecipantes y no participantes en actividades de educación no formal por nivel de competencia (*literacy*).

La misma reflexión expresada anteriormente sobre los participantes o no participantes, en relación con las competencias, también se aplica a la educación no formal.

Por los datos de la OCDE-PIAAC de 2012 relacionados con Italia que acabamos de analizar, parece, entonces, que casi todos los adultos participantes hayan demostrado competencias insuficientes para vivir consciente y activamente en la sociedad. Como se puede leer en el Informe Nacional sobre las competencias de los adultos: “Aparte de los posibles efectos del envejecimiento, el vínculo entre competencias y la edad definitivamente depende de varios factores, como la carrera escolar, la transición de la escuela al trabajo, una carrera laboral, así como el estilo de vida y las actividades diarias”.

Por lo tanto, es necesario entender qué educación permanente planificar e implementar hoy para construir sociedades verdaderamente inclusivas, justas y sostenibles, que son objetivos comunes de las últimas agendas internacionales, de la UNESCO a la OCDE, en la Unión Europea. Podemos partir de la concepción de la educación permanente como un proceso continuo y global (Lengrand, 1973), como desarrollo progresivo del individuo a través del aprendizaje de conocimientos y habilidades en los contextos no sólo formales, sino también no formales e informales, integrados en todas las áreas y experiencias vividas, en una forma reflexiva, crítica, dialógica, creativa, innovadora, para “conseguir el derecho de ciudadanía y participar de forma activa y constructiva al bienestar común” (Miur, 2017).

Para implementar una estrategia global y sistémica de aprendizaje permanente, con el propósito de la plena participación activa y la inclusión, son necesarios, en primer lugar, una convergencia política y una sinergia entre las instituciones y todos los diversos sujetos involucrados. Y esto, como bien sabemos, es muy difícil incluso cuando hay una concordancia de voluntad e intención.

10. EDUCACIÓN INTERCULTURAL, MIGRANTES, EXTRANJEROS

En el Informe anual sobre inmigración de Caritas Migrantes referente al 2017, el porcentaje de migrantes es del 3,4% de la población mundial. Esta cifra es ligeramente superior a la de 2015, que fue del 3,3% (Caritas Migrantes, 2018).

En 2017, alrededor de 257,7 millones de personas en todo el mundo vivían en un país que no era el país de origen, y entre 2000 y 2017, el porcentaje del número de personas que abandonaron su país de origen ha aumentado en un 49%. De éstos, el 30,2% se dirige a Europa, donde representa el 7,5% de la población UE, un poco más (30,9%) a Asia y el 22,4% a América del Norte.

Italia ocupa el quinto lugar en Europa y el undécimo en el mundo, con 5.144.440 inmigrantes regulares, el 8,5% en 2016 (pero en 2017 descendió al 7,5%) de la población residente.

En 2017, había 38,6 millones de ciudadanos extranjeros residentes en Europa, que representaban el 30,2% del total de migrantes a nivel mundial.

El país de la UE que acogía a más inmigrantes en 2017 era Alemania (más de 12 millones), seguida por Reino Unido, Francia y España.

En 2016, según Eurostat, Italia ocupaba el primer lugar con el mayor número de “nuevos ciudadanos” (201.591 personas).

Este panorama muestra el inicio de una verdadera “emergencia cultural” que requiere una intervención estructurada y a largo plazo. Primero se necesitan todos los recursos educativos capaces de estimular un análisis en profundidad sobre estos temas y, así, acompañar a las comunidades hacia una nueva “gramática de la comunicación” (Fundación Caritas Italiana y Migrantes, 2018) pero también de la inclusión.

Según los datos de ACNUR, entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 2017, desembarcaron en Italia 119.247 personas, una cifra en fuerte disminución en comparación con 2016 (-34%), cuando se registraron 181.436 personas. En 2017 hubo una fuerte disminución de desembarcos también en Grecia: 29.718 migrantes, frente a los 173.000 de 2016. Sin embargo, se registró un fuerte aumento en 2017 para España, con 22.000 llegadas, en aumento si se compara con los 8.000 en 2016.

Siempre según el Informe Caritas-Migrantes, entre el 1 de enero y el 31 de agosto de 2018, desembarcó en Italia el 80% menos de inmigrantes que en 2017 (ACNUR). En 2016, habían llegado más de 90.000 mujeres y 136.000 hombres. El 45% entró en Italia por razones familiares, el 34% para buscar asilo, el 21% por otras razones. La mayoría se fue a vivir al noroeste, al centro y al noreste de Italia. Las comunidades extranjeras más presentes en Italia son: la rumana, el 23,1% del total de inmigrantes, seguida de la albanesa, con el 8,6%, y la marroquí, con el 8,1%.

El 59% de los extranjeros está empleados, el 10% busca trabajo, más del 30% está inactivo.

De los empleados, casi el 30% trabaja en asistencia personal (trabajadores domésticos, cuidadores), el 17% en industria y el 11% en comercio.

Como se puede ver en la figura 23, en Italia, el 50% tiene una titulación académica por debajo del diploma de secundaria de segundo grado, el 40% alcanza un diploma de secundaria de segundo grado y sólo el 10% logra un título de educación terciaria. España tiene resultados ligeramente mejores, ya que el 40% está por debajo del diploma de secundaria de segundo grado, el 30% llega a un diploma de secundaria de segundo grado y otro 30% logra un título terciario. Sin embargo, ambos países obtienen resultados inferiores al promedio de la OCDE, donde el 20% no alcanza un diploma de secundaria de segundo grado, un poco más del 40% alcanza un diploma de de secundaria de segundo grado y casi el 40% logra un título de educación terciaria.

En la figura 24, los datos muestran que en Estados Unidos e Israel hay casi paridad absoluta en la obtención de un título académico de secundaria de segundo grado (90%) entre nativos e inmigrantes de primera y segunda generación. En Italia, en cambio, hay claras diferencias: el 60% de los nativos alcanza un título de secundaria de segundo grado, casi el 40% de los inmigrantes de segunda generación, y poco más del 30% de los inmigrantes de primera generación.

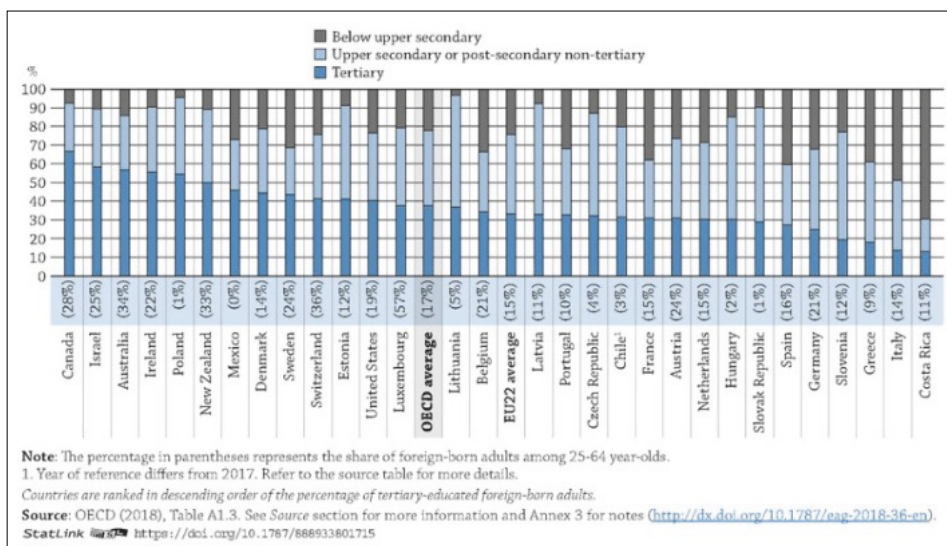


Figura 23. Obtención títulos académicos: extranjeros de edad 25-64.

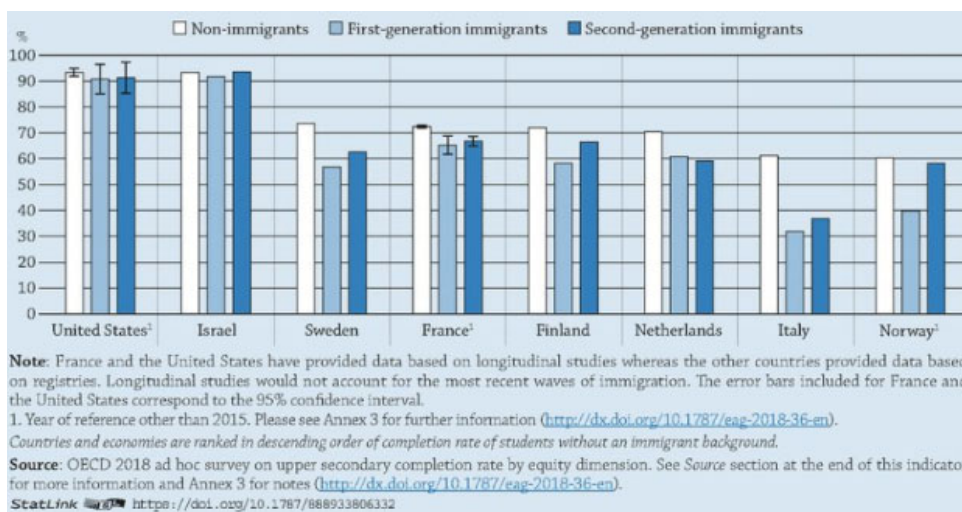


Figura 24. Obtención de títulos de educación secundaria de segundo grado, entre nativos, primera y segunda generación de inmigrantes (2015).

En cuanto a la educación terciaria, sólo el 20% de los nativos en Italia la consigue y poco más del 10% de los que llegaron a Italia con al menos 16 años, en comparación con un promedio de los países de la OCDE que se sitúa en el 40% para todos, nativos y extranjeros. España, en este caso, se coloca más o menos alrededor del promedio de la OCDE (ver Figura 25).

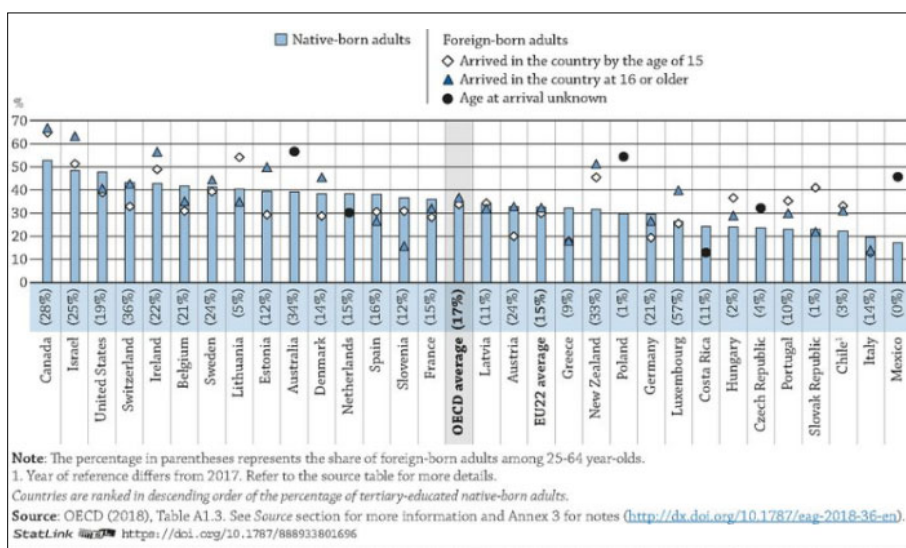


Figura 25. Obtención de títulos de educación terciaria: nativos/extranjeros de 25 a 64 años.

Sobre el problema de los NEET y la relación entre nativos y extranjeros (ver fig. 26), por los datos de la OCDE de 2018, Italia, desafortunadamente, con un porcentaje de extranjeros igual al 35% y de nativos del 25%, es el segundo país después de Grecia. Le sigue España, ocupando el tercer lugar con un 30% de extranjeros y menos del 20% de los nativos. El promedio de la OCDE tiene un porcentaje inferior al 20% para los extranjeros y menos del 15% para los nativos.

En cuanto a la tasa de empleo entre nativos y extranjeros de edades comprendidas entre 25 y 64 años (ver Figura 27), en Italia más del 80% de los nativos tiene un trabajo, casi el 90% de los que llegaron a nuestro país con hasta 15 años, y poco más del 65% de los que llegaron después de los 16 años. En España, más del 80% de los nativos trabaja, poco menos del 80% de los que llegaron al país con hasta 15 años, y el 70% de los que llegaron después de los 16 años. El promedio de la OCDE supera el 85% de nativos, alrededor del 85% de los que llegaron con hasta 15 años, y poco más del 75% de los que llegaron después de los 16 años.

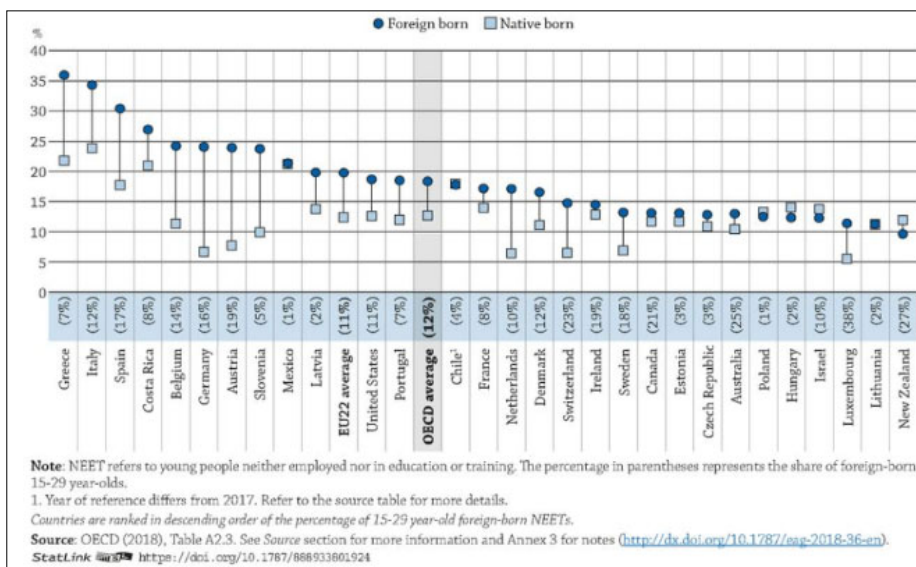


Figura 26. Porcentaje de NEET nativos/extranjeros entre 15 y 29 años de edad.

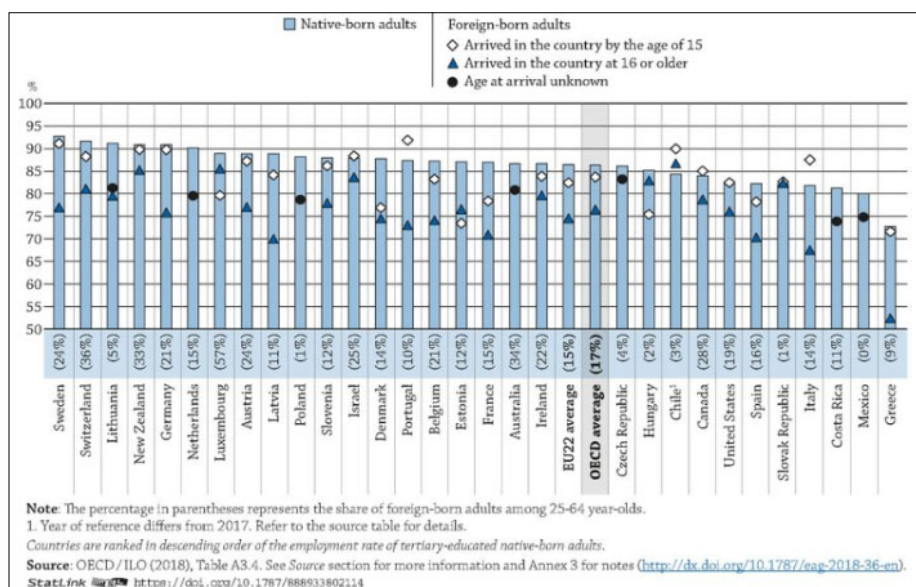
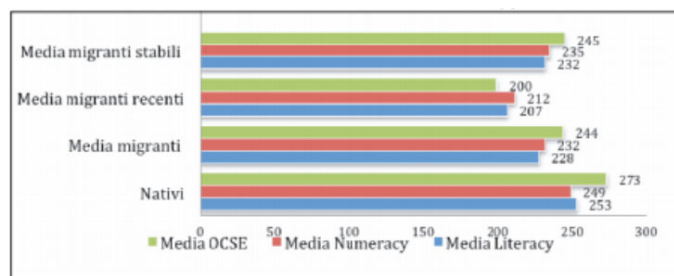


Figura 27. Tasa de empleo nativos/extranjeros con educación terciaria, edad 25-64 años, por edad de llegada al país (2017).

En la figura siguiente (Figura 28) sin embargo, podemos observar las puntuaciones obtenidas en el PIAAC 2012 en Italia, dividido entre nativos y migrantes, entre estables y recientes, en comparación con el promedio de la OCDE. En cuanto a las puntuaciones absolutas, los nativos se desenvuelven mejor, luego los migrantes estables y finalmente los migrantes recientes. Sin embargo, en cuanto a los migrantes recientes, podemos notar que las puntuaciones relacionadas con la *Literacy* (207) y aún más las relacionadas con la *Numeracy* (212) son más altas en Italia que el promedio de los países de la OCDE (200).



Fonte: elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC 2012

Figura 28. Datos del PIAAC Italia, 2012: migrantes y nativos.

EDA y educación institucional permanente en Italia: la CPIA

Es importante enfatizar que la educación de los adultos, también a nivel político europeo, ha sido expresamente reconocida como una parte integral de la educación permanente: “El aprendizaje de los adultos es un elemento esencial del ciclo de aprendizaje permanente que abarca toda la gama de actividades de aprendizaje formal, no formal e informal, tanto general como profesional, realizadas por adultos después de abandonar el ciclo de educación y formación iniciales” (Resolución del Consejo Europeo 2011/c 372/01 publicada en el OJEC de 20 de diciembre de 2011).

En Italia, los centros provinciales de educación de adultos (CPIA: *Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*) llevan a cabo un papel fundamental para acoger a los adultos italianos pero también a los inmigrantes a través del conocimiento del idioma italiano, con el propósito de la integración lingüística y social de los adultos extranjeros.

Se establecieron Centros Provinciales de Educación de Adultos (CPIA) con la ley n. 296/2006 y con el posterior Decreto Ministerial de 25 de octubre 2007, que reemplazó a los CTP, que se habían establecido en 1997 con la Ordenanza Ministerial n. 455/97 y

las Instituciones escolares donde se impartían cursos nocturnos. Los CPIA se activaron en el año escolar 2014/15.

Con el Decreto del Presidente de la República n. 263 del 29 de octubre de 2012 y las Directrices emitidas con el decreto Miur - Mef del 12 de marzo de 2015, se enfatizó la centralidad del adulto en el proceso de aprendizaje y la valorización de las competencias adquiridas en la vida y en el trabajo, tanto en ámbitos formales como no formales e informales.

“El papel estratégico de los CPIA en la construcción del sistema integrado para el aprendizaje permanente también está reconocido por el Acuerdo del 10 de julio de 2014: pueden representar un punto de referencia institucional estable, estructurado y extendido para coordinar e implementar en la medida en que sea de su competencia acciones de acogida, orientación y acompañamiento dirigidas a la población adulta y especialmente a grupos desfavorecidos”. Este rol está confirmado en las Directrices mencionadas que identifican a los CPIA como un “sujeto público de referencia para el establecimiento de redes territoriales para el aprendizaje permanente” (Directrices 3.1.3).

Los cursos de educación para adultos de los CPIA, incluidos los que se imparten en las instituciones correccionales y penitenciarias, se organizan en los siguientes itinerarios:

- Itinerarios educativos de primer nivel.
- Itinerarios de alfabetización y aprendizaje de la lengua italiana.
- Itinerarios de educación de segundo nivel (Instituto Técnico, Profesional y Liceo Artístico).

Los itinerarios de educación de primer nivel y los itinerarios de alfabetización y aprendizaje de la lengua italiana son llevados a cabo por los CPIA, mientras que los itinerarios de educación de segundo nivel son llevados a cabo por las instituciones escolares de educación técnica, profesional y artística.

El Ministerio del Interior y el MIUR también han emitido directrices para la integración lingüística y social de los extranjeros adultos. Con el decreto del 4 junio de 2010, se establecen pruebas de conocimiento de la lengua italiana en los CPIA, de acuerdo con el Acuerdo Marco del 11 de noviembre de 2010, firmado por el Ministerio del Interior y el MIUR y el Vademecum correspondiente. Pasar la prueba conduce a la emisión del permiso de residencia Ce. O simplemente es suficiente asistir a un itinerario de alfabetización y aprendizaje de la lengua italiana en los CPIA y al final recibir un título que certifique haber alcanzado un nivel de conocimiento de la lengua A2, o en el caso de obtener un diploma de escuela secundaria de primer o segundo grado en un instituto de idiomas.

Los extranjeros también deben asistir, durante los 3 meses posteriores a la firma del acuerdo de integración, a una sesión de formación cívica e información sobre la vida en Italia, que siempre tiene lugar en los CPIA (Acuerdo-Marco del 7 de agosto de 2012, firmado por el Ministerio del Interior y el MIUR). De acuerdo con las directrices, los cur-

Los CPIA tienen como objetivo el conocimiento de los principios fundamentales de la Constitución de la República y de la organización y función de las organizaciones públicas en Italia y el conocimiento de la vida civil, particularmente en los sectores de salud, escuela, servicios sociales, trabajo y obligaciones tributarias.

Los CPIA como Redes de Servicios Territoriales, además de las actividades de educación y formación, también realizan actividades de investigación, experimentación y desarrollo. En particular, adquiere un papel importante “la investigación didáctica sobre los diferentes valores de las tecnologías de la información y la comunicación, y su integración en los procesos formativos”, incluso a distancia.

Desde 1997, la red CTP/CPIA ha desempeñado un papel central en la integración lingüística y social de los extranjeros adultos, asegurando una amplia y articulada oferta formativa, orientada a la obtención de titulaciones formales y lingüísticas, ambas decisivas para la cohesión y el desarrollo social de las condiciones de vida y los procesos de integración e inclusión.

También es importante que los CPIA estén en contacto con los centros para el empleo u otras agencias de empleo, organismos acreditados y regiones para activar itinerarios integrados entre la educación escolar y la formación profesional. Éste es un objetivo tan importante como difícil y complejo de lograr, también teniendo en cuenta que los centros de empleo actualmente todavía no tienen herramientas ni recursos para poder ofrecer un servicio adecuado, a pesar de estar previsto reestructurarlos y reevaluarlos.

El acceso a la información es un factor adicional de aprendizaje. Por este motivo, bajo la coordinación de la Dirección General de Inmigración y las Políticas de Integración del Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales, el Ministerio del Interior y el MIUR, se ha implementado un proyecto cofinanciado por el Fondo Europeo para la Integración: el Portal de Integración Inmigrante. El Portal tiene como objetivo facilitar el acceso a todos los servicios en el territorio, garantizando la información correcta de los ciudadanos extranjeros para facilitar su integración en la sociedad italiana.

EDA y educación permanente: el tercer sector

Otro sector que juega un papel importante también en lo referente a la inclusión de los inmigrantes es el llamado tercer sector, que incluye las entidades que operan en el sector sin ánimo de lucro.

“Tercer sector significa el complejo de entidades particulares establecidas para la búsqueda sin ánimo de lucro, de fines cívicos, solidaridad y utilidad social y que, en aplicación del principio de subsidiariedad y de acuerdo con sus respectivos estatutos o actos de constitución, promueven e implementan actividades de interés general a través de formas de acción voluntaria y mutualidad gratuita o producción e intercambio de bienes y servicios” (Ley 6 de junio de 2016, n. 106).

En Italia hay más de 300,000 entidades del tercer sector y son una realidad social, económica y cultural en constante evolución. Hay más de 2000 asociaciones, fundaciones y organismos que se ocupan de migrantes e inmigrantes, especialmente en el frente de la integración (datos de Idos). Luego están las asociaciones fundadas por migrantes, aquellas en las cuales constituyen la mayoría de los miembros o que tienen una junta directiva compuesta principalmente por migrantes para un total de 1413 asociaciones. *Lombardia, Lazio, Emilia Romagna y Piemonte* son las regiones italianas que albergan el mayor número de asociaciones, de las cuales un tercio son de espesor nacional pero muchas son pequeñas.

Los propósitos más comunes de las asociaciones son: fomentar la integración de los migrantes (8 de cada 10 asociaciones, el 73,9%) y promover la cultura de origen. El 44,6% de las asociaciones se ocupa de la mediación intercultural. Luego hay formación (34,5%), asistencia jurídica (30%) y lucha contra la discriminación (29%).

Éstas, a pesar de la alta variabilidad, se caracterizan por ser una red “silenciosa” pero eficaz, que opera desde abajo para la estabilidad y cohesión de las sociedades inter y multiculturales de hoy en día en las que vivimos, y también desempeñan la función de amortiguadores sociales en muchos contextos difíciles y desestabilizadores (Idos, 2014).

Algunos ejemplos de entidades que se ocupan de migrantes y extranjeros:

- Cáritas: proyecto de prueba para itinerarios de aprendizaje de idioma y cívico para extranjeros de terceros países financiado por el Fondo Europeo de Integración;
- *Sant'Egidio*: desde 1982 se activaron los cursos de lengua italiana para extranjeros. Hoy la Escuela de Lengua y Cultura se ocupa de la educación y la formación (lenguaje, cultura y arte) con fines de integración;
- Fundación *Progetto Arca Onlus*: integración social;
- ADV - *Amici del Villaggio*: trabaja para promover los derechos humanos para la familia, la infancia y los jóvenes;
- MO.C.I. - Movimiento de Cooperación Internacional: promueve proyectos de desarrollo en África y actividades educativas interculturales y de acogida;
- Arte migrante: formado por personas de diversas nacionalidades y condiciones sociales, promueve la intercultura e inclusión a través del arte.
- *Archivio Diaristico Nazionale*, y muchos otros organismos, asociaciones, fundaciones.

11. UNA EDUCACIÓN CENTRADA EN LA PERSONA, LAS RELACIONES Y EL ENTORNO

En las sociedades actuales, cada vez más complejas y en constante cambio, frágiles, interculturales, dominadas por la incertidumbre, las desigualdades y por nuevas formas de malestar, se vuelve fundamental restaurar la dignidad y la confianza en la persona y en su educación, en una perspectiva *lifelong, lifewide y lifedeep*, para difundir a nivel social una mayor equidad, justicia, pluralismo, sostenibilidad, inclusión y cooperación.

Vorrei far capire bene quest'idea basilare: l'educazione, cui va affidato il compito di apportare un contributo alla pace, dev'essere necessariamente assai completa e affatto diversa da quella che si intende comunemente.

L'educazione, quale viene generalmente considerata nel nostro tempo, non rientra nelle grandi questioni sociali, né compenetra i fatti che riguardano la collettività umana; essa viene considerata una cosa di poca importanza.

Mentre una educazione che mirasse alla pace dovrebbe essere considerata da tutti un fattore fondamentale e indispensabile, il punto di partenza, una delle questioni che interessano tutta l'umanità.(...) Ecco perché noi diciamo che l'educazione ha una grande importanza, se viene intesa nel suo potere di influire sull'umanità.

Maria Montessori

Por lo tanto, la educación asume un papel “fundamental e indispensable”, incluso como promotora de la paz. Sin embargo, como ya argumentó Maria Montessori, a la sociedad y la opinión pública les cuesta reconocerle esta función a toda la humanidad.

Nessuno educa nessuno.

Nessuno si educa da solo.

*Gli uomini si educano insieme
con la mediazione del mondo.*

Paulo Freire

También es muy significativa esta reflexión de Freire, quien subraya una educación basada en la participación activa de la persona, en la importancia de la cooperación y el papel del medio ambiente, del mundo.

Las palabras de los dos grandes pedagogos son hoy más apropiadas y actuales que nunca.

Además, reelaborando el concepto expresado por Bokova, Gerente General de la UNESCO de 2009 a 2017, reiteramos que no es suficiente estar conectado entre sí, sino que es importante compartir nuestras soluciones, nuestras experiencias y nuestros sueños en una única gran comunidad respaldada por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Y la educación es la clave del futuro para el cambio, para el desarrollo sostenible (Bokova, 2012).

Por lo tanto, se vuelve importante tratar de reubicar en el centro a la persona y al desarrollo humano.

Además, la educación y el aprendizaje se desarrollan de manera profunda cuando se expanden dentro de contextos sociales y colaborativos (Benavides, Dumont, Istance, 2011) en una dimensión de desarrollo sostenible.

Por lo tanto, la humanidad debe alcanzar una conciencia adecuada en relación con su pertenencia a la naturaleza y al vínculo esencial que la une a ella por su propia supervivencia. Esto puede lograrse a través de formas de educación ambiental basadas en el respeto al ser humano y al ecosistema que se realicen en proyectos y acciones *topdown*, a

través de políticas internacionales apropiadas (pensemos, entre otras, en la Agenda 2030 por la UNESCO) y políticas nacionales, pero también *bottom-up*, donde la conciencia de cada ciudadano resulta fundamental y estratégica para la creación de una solidaridad y conciencia común para el desarrollo sostenible. Estas cuestiones son transversales, por lo tanto involucran varios sectores disciplinarios y se necesita una estrategia de red.

El conocimiento pedagógico está llamado a “*elaborare prospettive ermeneutiche originali riguardo alle questioni ambientali più dibattute, offrire contributi progettuali sostenibili per formare una cittadinanza competente e responsabile, la cui promozione richiede il serrato impegno di imprese e istituzioni*” (Malavasi, 2007, p. 18). Malavasi señala además que “*la sfida educativa, questione che attraversa la convivenza attuale, designa le ambiguità di una concezione di sviluppo avida e rapace, senza rispetto per le risorse umane e naturali. Tra rilevanti differenze semantiche, i termini emergenza, sfida, esigenza alludono all'importanza cruciale di quel bene collettivo che è l'educazione. Nozioni multiformi e controversie sulla nozione di educabilità non devono fuorviare, riguardo ai problemi connessi con la qualità e la reale incisività delle politiche formative. È in discussione la stessa possibilità di sopravvivenza delle società qualora venga meno la trasmissione di conoscenze sensate e non si concretizzi l'elaborazione di competenze lato sensu culturali per affrontare i problemi connessi con la sostenibilità della crescita*” (Malavasi, 2012, p. 138).

Incluso el tema de las competencias debe ser repensado y reformulado hacia un concepto separado de los especialismos y funcionalismos y, por lo tanto, más orgánico y respetuoso con la unidad y globalidad de la persona. “La educación debe promover una forma más profunda y más armoniosa de desarrollo humano” (Delors, 1997).

También la educación en la sostenibilidad, destinada no sólo al ámbito medioambiental, es parte de un concepto de educación global y sistémica dirigida a crear una ciudadanía activa, consciente y lista para enfrentarse a problemas y cambios.

En este sentido, el 25 de septiembre de 2015, las Naciones Unidas aprobaron la Agenda Global para el desarrollo sostenible, dividida en 17 objetivos de desarrollo sostenible (*Sustainable Development Goals* – SDGs) y en 169 metas a alcanzar para el 2030, que a menudo se entrelazan requiriendo un enfoque interdisciplinario y sistémico. El objetivo 4, que es el que más específicamente incluye el área pedagógico-didáctica, ya que su objetivo es “proporcionar educación de calidad, justa e inclusiva y oportunidades de aprendizaje para todos”, se considera el objetivo fundamental para lograr también los otros objetivos. La educación para todos y de calidad representa la premisa básica para lograr el desarrollo sostenible y una mejor condición de bienestar.

Ban Ko-moon, Secretario General de las Naciones Unidas de 2007 a 2016, dijo que la Agenda 2030 es “una promesa de los líderes para todas las personas de cualquier lugar. Es una agenda para la gente para poner fin a la pobreza en todas sus formas, una agenda para el planeta, nuestro hogar común”.

La Comisión y el Parlamento Europeo han confirmado una visión integrada de desarrollo desde una perspectiva económica, ambiental y social y el compromiso para

políticas convergentes hacia el desarrollo sostenible contenido en la Agenda 2030, y así pasar de la fase de las intenciones a la de los hechos. Ciertamente no será fácil, también teniendo en cuenta determinadas resistencias de algunos países (Visegrad), pero algunos presupuestos se han arraigado y fortalecido notablemente.

En el Consejo EPSCO (*Employment, Social Policy, Health and Consumer Affairs Council*) celebrado en julio de 2019, se identificaron cuatro factores fundamentales para una economía del bienestar en línea con lo sugerido por la OCDE y con la Agenda 2030:

- una protección social más inclusiva que permita reducir las desigualdades;
- mayor atención a la igualdad de género, mejorando el acceso de las mujeres a los trabajos de calidad, un mejor uso del tiempo y políticas de conciliación, formas de trabajo más flexibles que en general podrían aumentar el PIB hasta del 9,6% para 2050;
- más cuidado de la salud, con especial atención a las enfermedades crónicas que causan 550.000 muertes al año con una pérdida de 115.000 millones de euros y que puede evitarse elevando el nivel de protección sanitaria;
- formas más accesibles de educación y formación, también teniendo en cuenta que en los países de la OCDE las personas con una educación superior viven un promedio de seis años más que aquellas con un bajo nivel cultural. Por lo tanto, se requiere más educación de calidad y un acceso más amplio al *lifelong learning*.

La pedagogía también debe entenderse como la promotora de sistemas de relación y sistemas de valor a través de los cuales ampliar el desarrollo de actitudes, de autoconciencia y responsabilidad hacia la persona, las personas y el medio ambiente, desde los primeros años y a lo largo de toda la vida.

El concepto actual de equidad es muy complejo ya que la equidad se encuentra entre los valores más importantes y al mismo tiempo difíciles de perseguir para las sociedades.

Es un valor y una meta que debería lograrse en muchos aspectos: político, social, cultural, laboral, económico, educativo/pedagógico.

En la tabla a continuación (tabla 7), con respecto a Italia, podemos detectar sobre todo un porcentaje insatisfactorio (42%) de adultos que ha participado en actividades de educación formal y no formal. España logra un porcentaje ligeramente más alto, 43%. El promedio de la OCDE es del 49%, mientras que el promedio de la UE en 22 países es del 47%. Una vez más, especialmente en Italia y en España, pero también internacionalmente, las políticas educativas deben ir dirigidas a interceptar y motivar más a los adultos para que se sitúen en una dimensión efectiva de *lifelong*, *lifewide* y *lifedeeep*.

En la tabla 8 podemos ver en detalle los diversos porcentajes y datos de género en relación con la adquisición de competencias en matemáticas, *numeracy* y tecnologías de la información y de la comunicación. Por los datos mostrados, una vez más surge una situación crítica que debe abordarse de manera sistémica, concertada y profunda.

Tabla 7. EQUIDAD EN LA PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN

| | | Target 4.2 - By 2030, ensure that all boys and girls have access to quality early childhood development, care and pre-primary education so that they are ready for primary education | | Target 4.3 - By 2030, ensure equal access for all women and men to affordable and quality technical, vocational and tertiary education, including university | | | | | |
|----------|----------------------------|--|----------------------------------|--|--------|----------------------------------|--|----------------------------------|--|
| | | 4.2.2 Participation rate in organised learning one year before the official primary entry age ¹ (2016) | | 4.3.1 Participation rate of adults in formal and non-formal education ² (2012/2015, 2016) | | | 4.3.3 Participation rate of 15-24 year-olds in technical and vocational programmes ³ (2016) | | |
| | | | | | | | | | |
| | | % | Gender parity index ⁴ | % | (S.E.) | Gender parity index ⁴ | % | Gender parity index ⁴ | |
| | | (1) | (2) | (3) | | (4) | (5) | (6) | |
| OECD | Australia | 91 | 1.0 | 55 | 0.7 | 1.0 | 22 | 0.8 | |
| | Austria | 99 | 1.0 | 60 | m | 1.0 | 28 | 0.9 | |
| | Belgium | 100 | 1.0 | 45 | m | 1.0 | 25 | 0.9 | |
| | Canada | 93 | 1.0 | 58 | 0.6 | 1.0 | m | m | |
| | Chile | 97 | 1.0 | 47 | 1.9 | 0.8 | 18 | 1.0 | |
| | Czech Republic | 92 | 1.0 | 46 | m | 0.9 | 25 | 0.8 | |
| | Denmark | 98 | 1.0 | 50 | m | 1.1 | 13 | 0.7 | |
| | Estonia | 91 | 1.0 | 44 | m | 1.3 | 12 | 0.7 | |
| | Finland | 99 | 1.0 | 54 | m | 1.2 | 22 | 0.9 | |
| | France ⁵ | 100 | 1.0 | 51 | m | 1.1 | 19 | 0.8 | |
| | Germany | 100 | 1.0 | 52 | m | 1.0 | 20 | 0.8 | |
| | Greece | 89 | 1.0 | 17 | m | 1.1 | 12 | 0.7 | |
| | Hungary | 91 | 1.0 | 56 | m | 0.9 | 13 | 0.8 | |
| | Iceland | 99 | 1.0 | m | m | m | 10 | 0.5 | |
| | Ireland ⁵ | 98 | 1.0 | 24 | m | 1.0 | 8 | 0.8 | |
| | Israel ⁵ | 97 | 1.0 | 53 | 0.7 | 1.0 | 15 | 1.1 | |
| | Italy | 98 | 1.0 | 42 | m | 0.9 | 23 | 0.6 | |
| | Japan | 91 | m | 42 | 0.8 | 0.7 | 6 | 0.8 | |
| | Korea | 96 | 1.0 | 50 | 0.8 | 0.8 | 15 | 0.7 | |
| | Latvia ⁵ | 97 | 1.0 | 48 | m | 1.2 | 16 | 0.9 | |
| | Luxembourg | 99 | 1.0 | 48 | m | 1.0 | 23 | 1.0 | |
| | Mexico | 99 | 1.0 | m | m | m | 12 | 1.0 | |
| | Netherlands | 99 | 1.0 | 64 | m | 1.0 | 22 | 0.9 | |
| | New Zealand | 92 | 1.0 | 67 | 0.8 | 1.0 | m | m | |
| | Norway | 98 | 1.0 | 60 | m | 1.0 | 18 | 0.6 | |
| | Poland | 100 | 1.0 | 26 | m | 1.0 | 19 | 0.9 | |
| | Portugal | 100 | 1.0 | 46 | m | 0.9 | 17 | 0.7 | |
| | Slovak Republic | 82 | 1.0 | 46 | m | 1.0 | 22 | 0.9 | |
| | Slovenia | 94 | 1.0 | 46 | m | 1.1 | 30 | 0.8 | |
| | Spain | 96 | 1.0 | 43 | m | 1.0 | 15 | 0.8 | |
| | Sweden | 99 | 1.0 | 64 | m | 1.1 | 12 | 0.8 | |
| | Switzerland | 99 | 1.0 | 69 | m | 1.0 | 23 | 0.8 | |
| | Turkey | 66 | 1.0 | 22 | 0.8 | 0.6 | 26 | 0.9 | |
| | United Kingdom | 100 | 1.0 | 52 | m | 1.1 | 22 | 0.9 | |
| | United States ⁵ | 91 | 1.0 | 59 | 1.1 | 1.0 | m | m | |
| | OECD average | 95 | 1.0 | 49 | ~ | 1.0 | 18 | 0.8 | |
| | EU22 average | 96 | 1.0 | 47 | ~ | 1.0 | 19 | 0.8 | |
| Partners | Argentina | m | m | m | m | m | m | m | |
| | Brazil ⁵ | 97 | 1.0 | m | m | m | 4 | 1.2 | |
| | China | m | m | m | m | m | m | m | |
| | Colombia | m | m | m | m | m | m | m | |
| | Costa Rica | m | m | m | m | m | m | m | |
| | India | m | m | m | m | m | m | m | |
| | Indonesia | m | m | m | m | m | m | m | |
| | Lithuania ⁵ | 99 | 1.0 | 28 | m | 1.3 | 9 | 0.7 | |
| | Russian Federation | 96 | 1.0 | 19 | 1.5 | 1.3 | 16 | 0.9 | |
| | Saudi Arabia | m | m | m | m | m | m | m | |
| | South Africa | m | m | m | m | m | m | m | |
| | G20 average | m | m | m | ~ | m | m | m | |

1. Official primary entry ages are reported in Table X1.3. in Annex 1.

2. Data from the Survey of Adult Skills (PIAAC) are reported in italics and refer to 2012 for Australia, Canada, Korea, Russian Federation and the United States and 2015 for Chile, Israel, New Zealand and Turkey. Data from the Adult Education Survey (AES) are not italicised and refer to 2011 for Ireland and 2016 for all others.

3. Indicator 4.3.3 refers to participation in technical and vocational programmes in secondary, post-secondary non-tertiary and short-cycle tertiary education (ISCED 2 to 5).

4. Gender parity index refers to the ratio of the female value over the male value.

5. Population data is collected from the UOE data or Eurostat database (instead of UNPD).

Source: OECD/UIS/Eurostat (2018), Eurostat (2011, 2016) and PIAAC (2012/2015). See Source section for more information and Annex 3 for notes (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en>).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning symbols for missing data and abbreviations.


StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933801449>

TABLA 8. EQUIDAD EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS
(EN MATEMÁTICAS, *NUMERACY* E ITC)

| | | Target 4.1 – By 2030, ensure that all girls and boys complete free, equitable and quality primary and secondary education leading to relevant and effective learning outcomes | | | | | | Target 4.4 – By 2030, substantially increase the number of youth and adults who have relevant skills, including technical and vocational skills, for employment, decent work and entrepreneurship | | | | | | Target 4.6 – By 2030, ensure that all youth and a substantial proportion of adults, both men and women, achieve literacy and numeracy | | | | | |
|-----------------|------------------------|---|-----|-----|-----|-----|-----|---|----------------------------------|--|------------------------------------|---|----------------------------------|---|-----|-----|--|---|----------------------------------|
| | | 4.1.1 Proportion of 15-year-olds achieving at least a minimum proficiency level (PISA level 2) in mathematics (2015) ¹ | | | | | | 4.4.1 Proportion of adults over age 15 with information and communications technology (ICT) skills Programming Language (2015) | | 4.4.1 Proportion of adults over age 15 with information and communications technology (ICT) skills Presentation (2015) | | 4.4.1 Proportion of adults over age 15 with information and communications technology (ICT) skills File transfer (2015) | | 4.6.1 Proportion of adults (25-64 year-olds) achieving at least a fixed level of proficiency (score 226) in functional numeracy skills (2012/2015) ¹ | | | | | |
| | | | | | | | | % | Gender parity index ² | ESCS parity index ³ | Location parity index ⁴ | % | Gender parity index ² | | | | | % | Gender parity index ² |
| | | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | | | | | |
| OECD | Australia | 78 | 0.6 | 1.0 | 0.7 | 0.8 | m | m | m | m | m | m | 80 | 0.7 | 0.9 | 0.8 | | | |
| | Austria | 78 | 1.1 | 0.9 | 0.7 | 0.9 | 8 | 0.2 | 42 | 0.7 | 59 | 0.8 | 85 | 0.7 | 1.0 | 0.9 | | | |
| | French Comm. (Belgium) | 80 | 1.0 | 1.0 | 0.7 | 1.2 | 5 | 0.2 | 33 | 0.8 | 58 | 0.9 | m | m | m | m | | | |
| | Canada | 86 | 0.7 | 1.0 | 0.8 | 0.9 | m | m | m | m | m | m | 77 | 0.5 | 0.9 | 0.8 | | | |
| | Chile | 51 | 1.3 | 0.8 | 0.4 | 0.5 | m | m | m | m | m | m | 38 | 2.6 | 0.7 | 0.5 | | | |
| | Czech Republic | 78 | 1.1 | 1.0 | 0.6 | 0.8 | 4 | 0.1 | 31 | 0.9 | 56 | 0.9 | 87 | 0.8 | 1.0 | 0.9 | | | |
| | Denmark | 86 | 0.9 | 1.0 | 0.8 | 1.0 | 13 | 0.5 | 58 | 0.9 | 71 | 0.9 | 86 | 0.6 | 1.0 | 0.9 | | | |
| | Estonia | 89 | 0.7 | 1.0 | 0.8 | 0.9 | 7 | 0.3 | 37 | 1.0 | 58 | 0.8 | 86 | 0.5 | 1.0 | 0.9 | | | |
| | Finland | 86 | 0.8 | 1.1 | 0.8 | 1.0 | 8 | 0.3 | 46 | 0.9 | 66 | 0.9 | 87 | 0.5 | 1.0 | 0.9 | | | |
| | France | 77 | 0.9 | 1.0 | 0.6 | m | 5 | 0.3 | 35 | 0.9 | 62 | 0.9 | 72 | 0.6 | 0.9 | 0.7 | | | |
| | Germany | 83 | 1.0 | 1.0 | 0.8 | 1.1 | 6 | 0.2 | 39 | 0.8 | 60 | 0.8 | 81 | 0.7 | 0.9 | 0.8 | | | |
| | Greece | 64 | 1.8 | 1.0 | 0.6 | 0.7 | 10 | 0.4 | 25 | 0.9 | 47 | 0.8 | 71 | 1.1 | 0.9 | 0.8 | | | |
| | Hungary | 72 | 1.2 | 1.0 | 0.6 | 0.2 | 3 | 0.3 | 25 | 0.9 | 54 | 0.9 | m | m | m | m | | | |
| | Iceland | 76 | 1.0 | 1.0 | 0.8 | 0.9 | 18 | 0.5 | 58 | 1.0 | 74 | 0.9 | m | m | m | m | | | |
| | Ireland | 85 | 0.9 | 1.0 | 0.8 | 1.0 | 4 | 0.3 | 30 | 0.9 | 37 | 0.9 | 75 | 0.9 | 0.9 | 0.8 | | | |
| | Israel | 68 | 1.4 | 1.0 | 0.6 | 1.0 | m | m | m | m | m | m | 68 | 0.8 | 0.9 | 0.7 | | | |
| | Italy | 77 | 1.1 | 0.9 | 0.7 | 0.9 | 5 | 0.4 | 31 | 0.8 | 43 | 0.8 | 68 | 1.0 | 0.9 | 0.8 | | | |
| | Japan | 89 | 0.8 | 1.0 | 0.8 | c | m | m | m | m | 48 | 0.8 | 92 | 0.6 | 1.0 | 0.9 | | | |
| | Korea | 85 | 1.1 | 1.1 | 0.8 | c | 5 | 0.5 | m | m | 56 | 0.9 | 81 | 0.6 | 0.9 | 0.8 | | | |
| | Latvia | 79 | 1.0 | 1.0 | 0.7 | 0.8 | 1 | 0.3 | 24 | 1.2 | 56 | 0.9 | m | m | m | m | | | |
| | Luxembourg | 74 | 0.7 | 1.0 | 0.6 | m | 13 | 0.5 | 63 | 0.9 | 75 | 0.8 | m | m | m | m | | | |
| Mexico | 43 | 1.3 | 0.9 | 0.5 | 0.5 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | | | | |
| Netherlands | 83 | 0.9 | 1.0 | 0.8 | c | 7 | 0.3 | 43 | 0.8 | 63 | 0.9 | 86 | 0.6 | 0.9 | 0.9 | | | | |
| New Zealand | 78 | 1.0 | 1.0 | 0.7 | 0.8 | m | m | m | m | m | m | 81 | 0.7 | 0.9 | 0.8 | | | | |
| Norway | 83 | 0.8 | 1.0 | 0.8 | 0.9 | 10 | 0.5 | 55 | 0.9 | 61 | 0.9 | 85 | 0.6 | 1.0 | 0.9 | | | | |
| Poland | 83 | 1.0 | 1.0 | 0.8 | 0.9 | 2 | 0.2 | 21 | 0.9 | 43 | 0.8 | 77 | 0.7 | 1.0 | 0.8 | | | | |
| Portugal | 76 | 1.0 | 1.0 | 0.7 | 0.6 | 7 | 0.4 | 35 | 0.9 | 45 | 0.8 | m | m | m | m | | | | |
| Slovak Republic | 72 | 1.2 | 1.0 | 0.6 | 0.6 | 3 | 0.3 | 31 | 1.0 | 57 | 0.9 | 86 | 0.6 | 1.0 | 0.9 | | | | |
| Slovenia | 84 | 0.6 | 1.0 | 0.8 | 0.9 | 4 | 0.3 | 33 | 1.1 | 49 | 1.0 | 74 | 0.8 | 1.0 | 0.7 | | | | |
| Spain | 78 | 1.0 | 1.0 | 0.7 | 1.0 | 6 | 0.4 | 39 | 0.9 | 53 | 0.9 | 69 | 0.7 | 0.9 | 0.7 | | | | |
| Sweden | 79 | 1.2 | 1.0 | 0.7 | 0.9 | 10 | 0.3 | 34 | 1.0 | 63 | 0.9 | 85 | 0.7 | 0.9 | 0.9 | | | | |
| Switzerland | 84 | 1.0 | 1.0 | 0.8 | 1.0 | 7 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | | | | |
| Turkey | 49 | 2.2 | 1.0 | 0.5 | 0.3 | 2 | m | 18 | m | 26 | m | 49 | 1.6 | 0.7 | 0.6 | | | | |
| United Kingdom | 78 | 1.0 | 1.0 | 0.8 | 1.2 | 7 | 0.4 | 45 | 0.9 | 52 | 0.9 | m | m | m | m | | | | |
| United States | 71 | 1.4 | 1.0 | 0.6 | 1.2 | m | m | m | m | m | m | 70 | 0.9 | 0.9 | 0.7 | | | | |
| OECD average | 77 | - | 1.0 | 0.7 | 0.8 | 7 | 0.3 | 37 | 0.9 | 55 | 0.9 | 77 | - | 0.9 | 0.8 | | | | |
| EU22 average | 79 | - | 1.0 | 0.7 | 0.8 | 6 | 0.3 | 36 | 0.9 | 56 | 0.9 | 80 | - | 1.0 | 0.8 | | | | |
| Partners | Argentina ⁶ | 44 | 1.7 | 0.8 | 0.5 | 0.7 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | | | |
| | Brazil | 30 | 1.2 | 0.8 | 0.3 | 0.4 | 6 | 0.6 | 12 | 0.9 | 21 | 0.8 | m | m | m | m | | | |
| | China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | | | |
| | Colombia | 34 | 1.2 | 0.8 | 0.3 | 0.7 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | | | |
| | Costa Rica | 38 | 1.5 | 0.8 | 0.4 | 1.1 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | | | |
| | India | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | | | |
| | Indonesia | 31 | 1.6 | 1.1 | 0.3 | 0.3 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | | | |
| | Lithuania | 75 | 1.1 | 1.0 | 0.7 | 0.8 | 4 | 0.3 | 32 | 1.0 | 55 | 0.9 | 82 | 0.8 | 1.0 | 0.8 | | | |
| | Russian Federation | 81 | 1.2 | 1.0 | 0.8 | 0.9 | 1 | 0.3 | 8 | 1.2 | 28 | 0.9 | 86 | 1.5 | 1.0 | 1.0 | | | |
| | Saudi Arabia | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | | | |
| | South Africa | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | | | |
| G20 average | m | - | m | m | m | m | m | m | m | m | m | - | m | m | m | | | | |

1. For indicators 4.1.1 and 4.6.1, parity indices are in bold when the difference between the two considered groups is statistically significant.

2. The gender parity index refers to the ratio of the female value over the male value.

3. ESCS refers to the PISA index of economic, social and cultural status. The ESCS parity index refers to the ratio of the value for the bottom quartile over the value for the top quartile of the ESCS index.

4. The location parity index refers to the ratio of the value for rural areas over the value for urban areas.


5. The parental attainment parity index refers to the ratio of the value for individuals whose parents have not attained tertiary education over the value for those with at least one tertiary-educated parent.

6. For PISA results, coverage is too small to ensure comparability.

c: There are too few observations or no observation to provide reliable estimates (i.e. there are fewer than 30 students or fewer than 5 schools with valid data).

Source: PISA (2015), ITU (2015) and PIAAC (2012/2015). See Source section for more information and Annex 3 for notes (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en>).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning symbols for missing data and abbreviations.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933801468>

Entonces, para restablecer hoy el tema de la equidad, primero debemos aclarar la perspectiva de la igualdad sin ignorar la diversidad y las diferencias. Si no fuera así, se correría el riesgo de dar un significado reductivo como uniformidad de caminos y resultados, dando poca relevancia a las necesidades, expectativas y exigencias de diferenciación, mientras que las desigualdades y las diversas formas de exclusión se quedarían.

12. MÉTODOS AUTOBIOGRÁFICOS PARA LA EDUCACIÓN PERMANENTE Y SOSTENIBLE

Siempre en una perspectiva de desarrollo sostenible, con un enfoque *bottom-up* y con el propósito de promover no sólo el *lifelong* y el *lifewide learning*, sino también el *lifedeeep learning*, los métodos autobiográficos en el campo pedagógico y educativo permiten alcanzar múltiples objetivos.

El diálogo con uno mismo pero también con los demás es un punto de partida para reflexionar sobre el camino de la vida. La relación que se crea entre los actores involucrados en el proceso de construcción/reconstrucción de la vida es fundamental para profundizar las dinámicas inherentes a la vida del sujeto. Los métodos autobiográficos se encuentran entre los enfoques pedagógicos que mejor justifican y desarrollan el conocimiento de uno mismo y también el de los demás (Aleandri, 2017), dando sentido a las experiencias y contribuyendo a los procesos de construcción de la identidad.

Cada vez son más numerosos los pedagogos, comenzando por Alheit (1990), Dominicè (1990), Pineau, Le Grand (1993), Josso (1995), Demetrio (1999), Alberici (2000), Cambi (2002), Formenti (1998) y muchos otros, que utilizan métodos autobiográficos con fines educativos, autoeducativos y de investigación ya que reconocen la importancia de los procesos de construcción de la identidad de la persona, de la dotación de significado hacia una conciencia de la propia identidad histórica, social, ética y espiritual (Aleandri, 2017). Además, subrayamos que estos métodos están muy extendidos también entre los sociólogos (recordamos la investigación realizada por Thomas y Znaniecki de la Escuela de Chicago hace unos cien años sobre los procesos de integración de los campesinos polacos en los Estados Unidos), los psicólogos, los antropólogos, los médicos, etc.

Los métodos autobiográficos satisfacen las necesidades de todas las personas, incluso aquellas que se encuentran en una situación de dificultad y sufrimiento que tienen mayor necesidad de orientarse y relacionarse con los demás hasta llegar a una visión más auténtica de su propio 'yo' y de la realidad que los rodea, comenzando por el tejido ciudadano (Aleandri, 2017). La escritura autobiográfica es una herramienta útil para el sujeto en la fase de reelaboración de su camino existencial y al mismo tiempo para superar un evento doloroso, un trauma o un miedo que han condicionado fuertemente al mismo sujeto, acompañándolo en una dimensión también terapéutica (Aleandri, 2012, 2017), en el sentido pedagógico del término.

Las ciencias pedagógicas, por lo tanto, han reconocido la utilidad y el potencial de tal herramienta de investigación hasta el punto de convertirse en una de las más utiliza-

das, especialmente en la educación de adultos y el aprendizaje permanente. La escritura autobiográfica permite analizar en profundidad y en detalle las diversas y específicas experiencias del protagonista, así como de todas las personas y los aspectos sociales y culturales. Las experiencias se revelan como una ayuda para reconstruir el camino y seguir viviendo proficuamente en el presente, pero también actúan como “una ‘bussola’ per progettare in modo coerente e proficuo il proprio futuro” (Aleandri, Giaconi, 2012b, p. 99).

La escritura autobiográfica también ofrece la oportunidad de reflexionar sobre el conocimiento, las habilidades y competencias adquiridas, sobre el pasado y el presente personal y sobre el contexto/entorno/comunidad/sociedad, sobre los eventos vividos útiles para entender significados cada vez más amplios. Los métodos autobiográficos, por lo tanto, permiten una forma de aprendizaje reflexivo que también puede generar nuevos conocimientos y nuevas necesidades/ deseos de conocimiento.

Por estos motivos, desde hace algunos años llevamos a cabo algunos proyectos de investigación basados en métodos autobiográficos, utilizando un formato original y validado en numerosas conferencias internacionales y nacionales.

El análisis de los datos recopilados se basa en una metodología mixta cuantitativa y cualitativa, esta última está arraigada en la *Grounded Theory* de base elaborada por Glaser y Strauss (1967) y luego por las reinterpretaciones de Merrill y West (2009).

El formato original diseñado para recopilar los escritos autobiográficos se titula “Palabras de toda la vida. Palabras para...” y fue planeado dentro de un proyecto de investigación más extenso “Escrituras de toda la vida. Escrituras para...”.

El formato fue estructurado en cinco fichas básicas con estímulos cognitivos, emocionales, afectivos, etc., para tratar de promover y aumentar tanto como fuera posible la recuperación de recuerdos que a veces creemos haber olvidado para siempre pero cuando podemos recordarlos tenemos la oportunidad de progresar en el conocimiento y dar sentido a eventos y experiencias pasadas, lo que ayudará para orientarse hacia un crecimiento, una educación y una formación mayores durante toda la vida. A continuación (ver Figura 29) mostramos un breve extracto del formato de escritura autobiográfica que se puede adaptar e implementar en función de muestras y objetivos específicos.

Las fichas se basan en diferentes períodos de la vida:

1. nacimiento-infancia,
2. adolescencia,
3. primera experiencia laboral,
4. hoy,
5. como me veo en... años.

Sin embargo, estas escansiones temporales pueden desglosarse aún más en períodos de tiempo más cortos correspondientes a otras fichas.

| |
|--|
| HOJA 4: HOY TENGO:..... AÑOS |
| FECHA DE COMPILACIÓN: |
| FOTO Y/O BREVE RETRATO DE UNO MISMO: |
| UN COLOR (Y BREVE EXPLICACIÓN DE SIGNIFICADO/S Y EMOCIONES/RECUERDOS QUE EVOCA: |
| UN OLOR (Y BREVE EXPLICACIÓN DEL SIGNIFICADO/S Y EMOCIONES/RECUERDOS QUE EVOCA): |
| UNA EMOCIÓN (Y BREVE DESCRIPCIÓN DEL EVENTO (S) EN EL QUE SE HA SENTIDO): |
| PERSONAS SIGNIFICATIVAS (Y BREVE DESCRIPCIÓN): |
| OBJETOS SIGNIFICATIVOS (Y BREVE DESCRIPCIÓN): |
| HECHOS SIGNIFICATIVOS EN LOS QUE ME VISTO INVOLUCRADO EN PRIMERA PERSONA: |

Figura 29. Formato de escritura autobiográfica abstracta.

En cada ficha, los participantes pueden indicar una edad o rango específico de edad al que se refieren escribiendo eventos recordados y pueden explicar muchos episodios y experiencias que han vivido a lo largo de sus vidas: desde las personas más significativas (padres, maestros, amigos, etc.) a los objetos más significativos (libros, canciones, películas de ese período o esa experiencia particular, viajes, experiencias educativas y/o formación, o incluso sueños, deseos, miedos y mucho más). Cada ficha reserva un espacio dedicado a notas adicionales libres o algo parecido. Además, dicho modelo de formato es notablemente eficiente, porque su prerrogativa es ser ágil, conciso, no requiere demasiado tiempo para ser cumplimentado, incluso si es necesaria una reflexión atenta, una elección precisa de palabras y de términos significativos con contenidos densos.

Después de completar el formato de escritura autobiográfica, se administró un cuestionario cognitivo final.

13. UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: MÉTODOS AUTOBIOGRÁFICOS EN LOS CTP/CPIA

La crisis económica, financiera pero también social que continúa golpeando fuertemente muchos países europeos “*ha segnato la chiusura di una fase di straordinaria crescita dell’immigrazione —avvenuta soprattutto dalla parte meridionale del continente— e, con ogni probabilità, si avvia a diventare un punto di svolta importante nella storia del fenomeno*” (Caritas Migrantes, 2014, p. 8). De hecho, a partir de 2012 hemos sido testigos de una disminución de los flujos migratorios en Europa precisamente por la crisis económica que ha afectado al continente. Sin embargo, esta disminución es menos de lo que uno podría haberse esperado, y esto confirma el hecho de que el fenómeno migratorio es sin embargo amplio y consolidado.

Los países más afectados por la inmigración en los últimos años han sido Italia y España, además de Grecia, con problemas de integración e inclusión en el aspecto laboral, social y cultural.

Las razones que históricamente mueven los flujos migratorios son múltiples. Entre éstas, siempre han tenido una importancia significativa:

- las oportunidades de empleo
- la búsqueda de nuevas oportunidades de vida.

Una característica de los flujos migratorios relacionados con el trabajo es el carácter de permanencia, aunque debe tenerse en cuenta que en los últimos años este indicador ha sufrido una notable disminución.

Los problemas derivados de las dificultades del mundo del trabajo, que hoy implican porciones muy grandes de la población de todos los países europeos y no europeos, para los trabajadores migrantes ha tenido consecuencias más significativas.

Sin embargo, las investigaciones han demostrado que los inmigrantes continuarían la experiencia migratoria incluso en condiciones de futuro desempleo (Mottura, 2010). Además, “*la disoccupazione dei lavoratori immigrati maggiore rispetto a quelli italiani è dettata da una precarietà lavorativa e da una debolezza di tutele che chiedono nuovi strumenti sociali, più che il semplice blocco dei flussi*” (Caritas Migrantes, 2014, p. 7.)

La crisis económica ha delineado nuevas articulaciones del sistema de desigualdad, con aumento del riesgo de exclusión social para todos esos grupos sociales en condiciones de mayor vulnerabilidad, con los inmigrantes en primer lugar.

La recesión tiene importantes “*conseguenze sulla mobilità umana, sui percorsi lavorativi, sulla capacità di risparmio*” (Zanfrini, 2011, p. 96), está empeorando condiciones de trabajo y de vida, exagera los riesgos de exclusión social también para aquellos sujetos que habían conseguido elementos significativos para lograr la integración.

La crisis también desacredita la visión progresiva de la transición hacia condiciones laborales mejores, y sobre todo cuestiona la idea de que el trabajo —con independencia de su calidad— sea el principal factor de integración (Chicchi, 2001).

Por lo tanto, unos altos niveles de educación, la adquisición de competencias (*hard y soft skills*) en una perspectiva de aprendizaje permanente y unas herramientas lingüísticas apropiadas para comunicarse son esenciales y cruciales para el bienestar y la inclusión social.

Las políticas de cada país son responsables de encontrar recursos y herramientas para lograr estos objetivos.

Para hacer esto parece esencial comenzar definiendo los principios y valores que con el tiempo han inspirado la formulación de los derechos humanos (por ejemplo, el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU), que incluye el derecho a la educación, no menos importante, y también el derecho a socializar.

A partir de las reflexiones de los pioneros de la educación permanente, como Lengrand, Suchodolski o Schwartz, la educación debe considerarse no sólo como una adquisición de un patrimonio de conocimientos, competencias y habilidades, sino también como el desarrollo del individuo que se vuelve cada vez más uno mismo incluso, por no decir sobre todo, a través de las diferentes experiencias de la vida.

Por lo tanto, el aprendizaje permanente no parece ser una simple extensión de la educación tradicional hacia la edad adulta o más allá, sino una nueva estrategia pedagógica real y verdadera dirigida a mejorar todas las dimensiones de la vida de las personas, un marco de referencia útil para abordar la necesidad de soluciones a muchos desafíos sin precedentes en la vida cultural, social y profesional, individual y de las sociedades modernas.

A estas alturas, se reconoce que la formación, en el sentido de *lifelong learning*, constituye el nuevo escenario en el que ubicar las necesidades, las vocaciones y los deseos educativos de mujeres y hombres, en la perspectiva de la educación para toda la vida, que a estas alturas se considera necesaria e imprescindible para poder hacer frente a los continuos cambios en las sociedades contemporáneas (Alberici, 2006).

Pertanto, con l'educazione permanente possiamo ricomprendere tutte le tipologie di educazione, compresa quella iniziale, prescolastica, scolastica e extrascolastica (...) estesa lungo l'intero arco della vita e alle varie dimensioni della vita di una persona (Aleandri, 2011, p. 46).

A partir de estos supuestos, llevamos a cabo un proyecto de investigación cualitativa que tuvo lugar en el contexto de los CTP (Centros Territoriales Permanentes, ahora transformados en CPIA) en Italia central (*Marche*), dentro de un programa de alfabetización lingüística y médica dirigida a proporcionar a los inmigrantes las competencias necesarias para tomar y comprender información y solicitar intervención en caso de emergencia.

Como parte del proyecto, los investigadores trabajaron para ofrecer a los inmigrantes participantes unas competencias comunicativas mayores y más profundas sobre el pro-

pio 'yo' y sobre su propio bagaje de experiencias a través de la escritura autobiográfica que, con los inputs del formato propuesto, ha estimulado la memoria con más objetivos como el desarrollo del sentido de identidad y orientación.

La dimensión de la escritura autobiográfica, de hecho, es particularmente adecuada para reconstruir la dimensión de la identidad. La descripción de uno mismo, tanto oral como escrita, pertenece al conocimiento narrativo que se considera fundamental para la formación individual tanto de los jóvenes como de los adultos que utilizarán esta competencia mejorándola progresivamente (Demetrius, 2002).

La condición migratoria, de hecho, es una condición de vida particularmente difícil también desde el punto de vista de la identidad: las relaciones cambian, las raíces culturales deben ser cuidadas y mantenidas a través de la memoria, el lenguaje, las historias, las fiestas religiosas o cualquier otra estructura que pueda mantenerlas para que se continúe siendo testigo de las propias raíces en un país extranjero, en una atmósfera de comparación, diálogo y reconocimiento de diferencias como punto de partida para la construcción de una sociedad intercultural.

Para este fin, además de valorizar las diferencias culturales, se debe valorizar y promover sobre todo la búsqueda de lo que nos acerca, ya que es en los sentimientos, en las formas de vivir las emociones y representarlas en las narraciones y en el conocimiento que el encuentro con el «otro» encuentra sus razones y sus experiencias concretas (Demetrio, Favaro, 2004).

La identidad nace del encuentro con el diferente del propio 'yo' (Gandhi: "*No culture can survive if it to be exclusive*"), pero también de la comparación con el propio 'yo' vivido, de sus experiencias, hasta alcanzar una conciencia más amplia.

Para corregir los estereotipos y las percepciones distorsionadas sobre los migrantes y los inmigrantes, una forma válida es dar espacio y voz a cada uno de ellos, un espacio narrativo que les permite contar y por lo tanto dar a conocer sus historias biográficas y su riqueza de experiencias.

La escritura autobiográfica ayuda en esta dirección y, al mismo tiempo, permite que el sujeto reconstruya su propia identidad también, y como hemos dicho, a través del encuentro con el otro en un enfoque de *comunidad educante*.

La sociedad contemporánea ha experimentado cambios importantes en los últimos años modificando profundamente sus propias modalidades de relación. "*Oggi ci si muove in fretta, e la fretta ci impedisce di pensare, di assegnare priorità, di capire quali sono i nostri bisogni, il senso delle situazioni intorno a noi; ma la fretta e il sovraccarico di cose da fare è anche un pretesto per non pensare, talvolta per non accumulare ancora fatica [...] altre ancora per la paura di riflettere proprio su di sé*" (Gabrielli, 2006, p. 154).

El tiempo de la escritura, por otro lado, es un tiempo más lento, es un tiempo adecuado para reflexionar, recordar, seleccionar y elegir con calma los episodios y los eventos más importantes en la vida de cada uno y, por lo tanto, más adecuados para describirnos a nosotros mismos.

Es un momento que permite más fácilmente la reflexión a nivel metacognitivo en los puntos de fuerza y de debilidad propios, lo que permite al sujeto elevar el nivel de conciencia.

Teniendo una mayor conciencia mejora la capacidad de tomar decisiones y, por lo tanto, la capacidad de orientarse, sobre todo lidiando con un mercado laboral en continua evolución y transformación que requiere que los sujetos sean flexibles para adaptarse a las transformaciones y usar todas las competencias disponibles, todos los recursos, incluidos los adquiridos en entornos informales y no formales.

Por lo tanto, es rentable experimentar rutas de escritura autobiográfica con propósitos reflexivos e indicativos para apoyar a los sujetos en un proceso de desarrollo progresivo de competencias de auto-orientación.

La producción científica en el campo intercultural ha llevado durante muchos años a experimentar con diferentes técnicas de escucha y estrategias de comunicación intercultural para definir herramientas que faciliten el conocimiento de las experiencias migratorias, el reconocimiento de las diferencias culturales pero también de las similitudes. En este sentido el conocimiento de los testimonios a través del formato de la escritura autobiográfica ha adquirido un peso cada vez mayor.

Dado que la inmigración en Italia tiende cada vez más a instalarse definitivamente (aunque hoy esta característica esté disminuyendo, tal vez debido a la crisis), es por lo tanto necesario activar estrategias educativas y formativas para promover la inclusión estable de los extranjeros.

La muestra

La muestra que participó en la compilación del formato de escritura autobiográfica se compone de 40 inmigrantes adultos en Italia, matriculados en cursos de un CPIA en una provincia del centro de Italia.

El 60% son hombres y el 40% mujeres, con edades comprendidas entre los 20 y los 40 años, y llegaron a Italia hace 9-18 meses de promedio.

La razón más común para la migración fue encontrar trabajo (80%).

Porcentajes de nacionalidad de la muestra (en orden descendente): chinos, albaneses, indios, marroquíes, rumanos, polacos, senegaleses, otras nacionalidades.

Titulación académica: escuela secundaria de primer grado (50%), frecuencia escuela secundaria de primer grado (23%), escuela secundaria de segundo grado (23%), titulación terciaria (4%).

Principales resultados del formato autobiográfico

Casi todos los participantes escribieron que abandonar su tierra fue una experiencia dolorosa, especialmente para aquellos que no tienen familia en Italia.

La inclusión social fue al inicio particularmente difícil, debido a estados de sufrimiento, aislamiento y discriminación experimentados sobre todo por las personas mayores.

Las diferencias culturales estaban relacionadas principalmente con cultos religiosos y civiles, la comida y el papel que juegan las mujeres.

Otros resultados del análisis cualitativo del formato

El análisis de más datos ha revelado:

- Mejor conocimiento del idioma sobre los temas abordados;
- Mayor confianza en la relación con los ciudadanos italianos;
- Mejora y expansión de la red de interacción social;
- Conciencia de la posibilidad de comenzar una nueva vida en otro país;
- Nuevo aprendizaje que puede ser profundamente interiorizado y revelarse significativo: es esencial comenzar desde la propia historia vivida, el conocimiento, los caminos y las experiencias del alumno;
- La escritura autobiográfica y la compilación del formulario amplifican el sentido de generatividad (de acuerdo con el significado de Erikson) y el deseo de hablar de uno mismo.

Además, con los estudiantes extranjeros deben tenerse en cuenta los cambios importantes sociales y culturales que cada uno de ellos ha experimentado.

También ha habido una mayor conciencia a través de los estímulos del formato, orientación y orientación propia, y una motivación más fuerte a situarse en una perspectiva de aprendizaje permanente y de educación como un estilo de vida.

14. OTRO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: MÉTODOS AUTOBIOGRÁFICOS EN SITUACIONES DIFÍCILES

Muestra

La muestra está compuesta por 99 personas: 64 internos en cárceles comunes y de alta seguridad en la región de Campania, de los cuales 32 eran presos varones en la sección de delitos comunes, 20 presos varones en prisión de alta seguridad y 12 reclusas. Edad media: 43 años; 10 hombres drogadictos detenidos en la 3ª Casa del Distrito de Rebibbia (no querían proporcionar ningún dato relacionado con la edad); 15 mujeres que han sufrido violencia de diferente intensidad, con edades de 25 a 70 años y 10 mujeres adultas, entre 20 y 59 años, víctimas de violencia y acogidas por una ONG.

El análisis de los datos recopilados comenzó con la lectura y relectura de los formatos de escritura autobiográfica, primero hechas por cada investigador individualmente y luego a través de una comparación de grupo. Después se procedió a la codificación abierta

con el objetivo de investigar unidades de significado, posteriormente se crearon subtítulos cortos para llegar a la identificación de categorías centrales (*core category*) construídas sobre conceptos y significados esenciales. Finalmente, después de otras revisiones, y siempre y cuando fue posible poner en común toda esta labor con los participantes, se pasó a la redacción de los informes.

Aquí, por razones de espacio, informaremos sobre algunos de los principales resultados. Primero debe tenerse en cuenta que en todas las fichas, en la descripción de uno mismo, la mayoría de las mujeres proporcionó una descripción puramente física, mientras que los hombres con mayor frecuencia también proporcionaron una descripción del carácter, y éste ya es un primer elemento sobre el que reflexionar.

En cuanto a la infancia y adolescencia prevalecen como personas importantes: madre, padre, abuelos, hermanos o hermanas; en la ficha del presente: el cónyuge (especialmente entre los presos), hijos y padres.

En lo que respecta a las emociones, hay una cierta dificultad en reconocerlas, prefiriendo explicar las experiencias que las han despertado. Esto hace pensar una vez más en la necesidad de implementar una educación emocional más afectiva desde los primeros años escolares y de ser implementada durante toda la vida.

En cuanto al cuestionario de satisfacción final, casi todos los participantes de todas las sub-muestras expresaron su entusiasmo por haber participado en la compilación del formato de escritura autobiográfica. Más del 80% declaró que gracias al formato autobiográfico había adquirido una mayor conciencia de sí mismo, casi el 90% había entendido mejor su trayectoria de vida y las experiencias vividas, el 70% se había sentido estimulado para proyectarse en el futuro (debe considerarse que las mujeres víctimas de violencia tuvieron mayores dificultades para proyectarse en el futuro dado el trauma sufrido todavía muy reciente), alrededor del 80% dijo que el camino fue útil para poner de manifiesto el deseo de adquirir nuevos conocimientos y competencias (en una perspectiva de *lifelong, lifewide e lifedeeep learning*), más del 80% dijo que después de completar el formato sintió un mayor estímulo para expresarse ante los demás.

Las emociones predominantes tanto antes como después de la experiencia de escritura autobiográfica eran curiosidad, interés y placer. Las emociones, así como en los procesos educativos y formativos, jugaron un papel importante para las personas al hacer que el aprendizaje fuera más profundo y consciente a pesar de las dificultades iniciales para reconocerlas y expresarlas.

15. REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS

Scriviamo per essere capiti, per svelare, per lasciare in eredità qualcosa che a voce non sapevamo, potevamo, volevamo dire. Scriviamo perché questo gesto, che può di ventare quotidiano, ci fa sentire liberi, ci dà gioia, un senso più pieno della vita...far comprendere quali siano le sue intrinseche virtù, è un impegno oltre che educativo, senz'altro civile. È

una proposta culturale in controtendenza, rispetto ad ogni pressione sociale tendente a svilire le memorie individuali e collettive. Quando si voglia farci credere che la vita va capita e vissuta nell'apoteosi dell'attimo presente (Demetrio, 2009, p. 9).

Trazar, recordar y dar sentido a la vida a través del formato ha permitido a los participantes de los talleres de escritura autobiográfica, y en referencia a la muestra de inmigrantes, resaltar no sólo los aspectos negativos del desembarco en un país extranjero, sino también la acogida positiva que el país (Italia) ha sido y es capaz de ofrecer. Así se ha dado una nueva relación, una nueva forma de comunicación e intercambio, nuevas formas de cooperación y un sentido de ciudadanía más amplio.

El inmigrante ya no da miedo, no sólo es portador de problemas, peligros o de mano de obra para trabajos que los italianos ya no quieren hacer. Sin embargo, el inmigrante es por fin reconocido (y se siente reconocido) como un individuo (persona) libre, lleno de experiencias y significados que compartir para construir un sentimiento más profundo de ciudadanía inclusiva, activa y solidaria. Más proyectos de investigación pedagógica a través de métodos autobiográficos, entre los cuales hemos citado un proyecto realizado con muestras de adultos en contextos o condiciones difíciles, confirmaron que los métodos autobiográficos son una herramienta eficaz para reflexionar, repensar el pasado y el presente y planificar el futuro, incluso cuando las experiencias negativas o dolorosas parecían haber provocado un bloqueo insuperable.

Los métodos autobiográficos permiten que cada persona reflexione sobre sus procesos de aprendizaje del conocimiento, sobre su potencial, recursos y límites, pero también sobre los factores y las dinámicas familiares, personales, sociales y ambientales. En el momento en que una persona escribe sobre sí misma, se siente capaz no sólo de recordar y contar, sino también de dar sentido a las cosas, las personas, las experiencias, creciendo lentamente la autoestima, la confianza hasta alcanzar la afirmación de su subjetividad y su proceso de construcción de la identidad.

De hecho, la identidad se construye a través de la interacción de la persona con su historia, con la historia de las personas con las que entra en relación, con la historia del contexto y la sociedad de referencia. Por lo tanto, las interacciones con los demás y el entorno son muy importantes para toda persona a lo largo de su vida, como niño, como adulto, como persona mayor. El uso de los métodos autobiográficos implica la conciencia de que educar significa cuidar del otro y de uno mismo.

Los objetivos educativos del uso de los métodos autobiográficos tanto en la escuela como en las extraescolares consisten en mejorar al alumno en la totalidad de su persona/ personalidad y desarrollar su capacidad de “aprender a aprender”, y realizar un aprendizaje significativo y consciente, que es el objetivo principal de la escuela de hoy y que guiará a cada persona en su proceso educativo permanente, *lifelong, lifewide, lifedeep*.

Mais qu'un bruit, qu'une odeur, déjà entendu et respirée jadis le soient de nouveau, à la fois dans le présent et dans le passé, réels sans être actuels, idéaux sans être abstraits, aussitôt l'essence permanente et habituellement cachée des choses se trouve libérée et notre vrai moi qui parfois depuis longtemps, semblait mort, mais ne l'était pas autrement, s'éveille, s'anime en recevant la céleste nourriture qui lui est apportée. Une minute affranchie de l'ordre du temps a recréé en nous pour la sentir l'homme affranchi de l'ordre du temps (Marcel Proust, *À la recherche du temps perdu*, Du côté de chez Swann, 1913, p. 16).

16. **LIFELONG, LIFEWIDE Y LIFEDEEP LEARNING EN TIEMPOS DE PANDEMIA**³

La pandemia de Covid-19, que ha afectado a todo el planeta, ha demostrado ser desde el principio no sólo una emergencia sanitaria, sino también una emergencia educativa y de formación. De hecho, ha puesto en evidencia las necesidades de formación adicional, que se han vuelto aún más cruciales, como por ejemplo que la formación *lifelong* y *lifewide* sea cada vez más especializada en las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

Antes de la pandemia, los porcentajes de adultos que continuaban formándose eran todavía bajos en nuestro país, como también hemos visto en las páginas anteriores, y ahora van aún más a la baja. Por la investigación de la OCDE de 2019, cuyos cálculos se basan en el Survey of Adult Skills, PIAAC (OECD 2012, 2015, 2017), resulta que aproximadamente el 28% de los adultos no participaba en la formación debido a compromisos laborales, el 15% debido a responsabilidades familiares, el 16% por falta de recursos económicos y un 12% encontraba que la formación se había realizado en un momento y lugar inadecuado (podemos ver los porcentajes en la figura 29).

La educación a distancia o e-learning parece tener todas las características para superar muchos obstáculos a la expansión de la población adulta en formación ya que permite a los estudiantes elegir el momento, el ritmo y el lugar compatibles con sus necesidades. Para hacer mejor el trabajo actual, parte de la formación en la edad adulta es financiada por los empresarios y, en ocasiones, coincide con el horario laboral. Además de ser más flexible, el e-learning tiende a ser más económico.

Durante el confinamiento también se desveló cómo la educación a distancia (e-learning) puede brindar continuidad con respecto a la formación presencial, incluso en condiciones de especiales restricciones como se dio con la pandemia.

Los datos obtenidos antes de la pandemia muestran que pocos adultos utilizaban la educación a distancia como medio de formación (OECD, 2019). Sin embargo, los porcentajes de adultos que reciben educación online varían entre países, así como podemos apreciar en la figura 30.

3. Este párrafo ha sido coescrito por Gabriella Aleandri y Virginia Caliciotti.

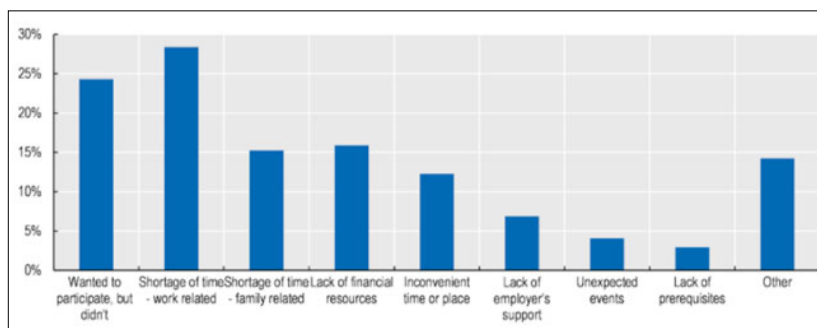


Figura 29. Barreras para la participación en el aprendizaje de adultos (razones para la no participación de adultos en el aprendizaje, porcentaje de adultos que deseaban participar pero no lo hicieron)⁴.

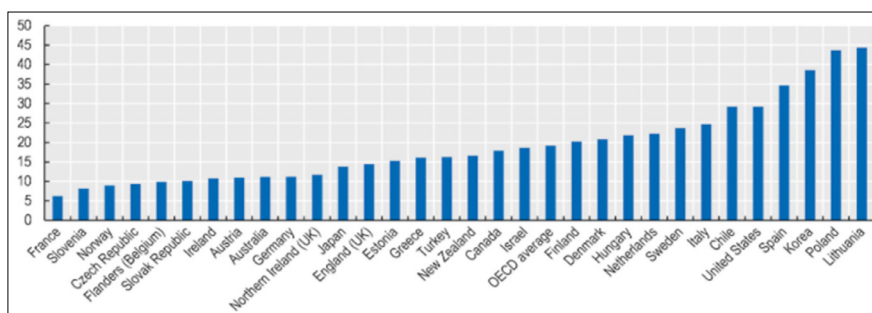


Figura 30. Incidencia del aprendizaje online entre los participantes en la formación (proporción del total de participantes de formación no formal que asistieron al menos a un curso de educación a distancia en los 12 meses anteriores, porcentaje).

Los cursos online podrían facilitar la formación de adultos, discapacitados o personas que viven en comunidades rurales, pero los requisitos previos de competencias para utilizar dispositivos digitales básicos así como las infraestructuras de internet adecuadas pueden crear un límite de acceso significativo. Los datos de aprendizaje a distancia de la Survey of Adult Skills (PIAAC) muestran en la Figura 31 que en la mayoría de los países los adultos con altas habilidades digitales para la resolución de problemas tienen más posibilidades de elegir el aprendizaje a distancia.

4. Nota: Promedio de los países de la OCDE que participan en el PIAAC. Los datos se refieren a la participación en el aprendizaje de adultos formal y no formal.

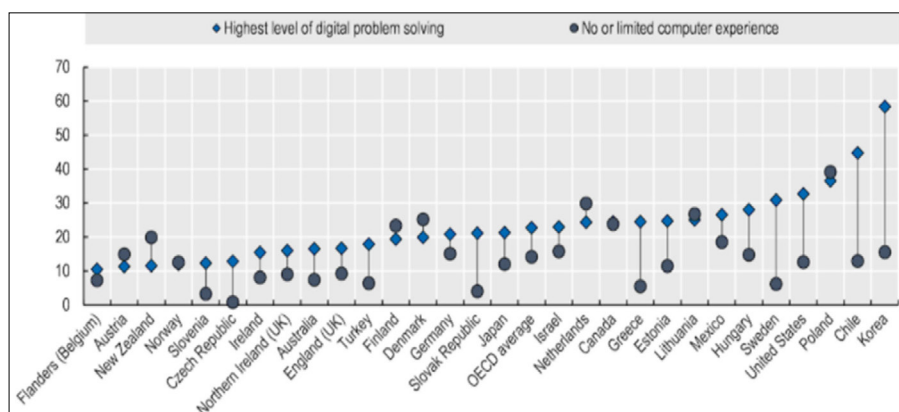


Figura 31. Incidencia del aprendizaje online entre los participantes en la formación (proporción del total de participantes de formación no formal que asistieron al menos a un curso de educación a distancia en los 12 meses anteriores, porcentaje). Datos PIAAC).

Para hacer frente a esta nueva situación, los centros de formación, escuelas, universidades y otras estructuras han intentado adoptar la educación a distancia. Aunque existen límites, por ejemplo relacionados con la distancia física o con el instrumento digital, ésta era la única solución posible para no detener todas las actividades y poder continuar con la docencia. Por lo tanto, mediante el uso de diversos canales, plataformas y otras herramientas, se ha generado una amplia movilización que se ha multiplicado exponencialmente. Todo esto nos ha llevado a un desafío y una oportunidad: Morin también insistía en el hecho de que la educación debe intervenir en “enseñar a vivir” (Morin, 2015). El período de la pandemia aún no concluido, por lo tanto, ciertamente representa una gran prueba que ha permitido a cada uno desarrollar su individualidad y vínculo con los demás, aunque de una manera diferente y no sustitutiva de la presencia, y al mismo tiempo prepararse para vivir en la incertidumbre y dificultad.

Para poder responder adecuadamente a las diversas dificultades ha sido necesario repensar las estrategias educativas y de comunicación para adultos en formación a distancia prestando atención a preservar las posibilidades de participación activa.

La formación online ciertamente tiene aspectos positivos como el ahorro de tiempo (en lo que respecta a los desplazamientos físicos, pero no en la planificación y organización de los procesos y cursos de formación), los costes y la ampliación de las posibilidades de participación a los eventos.

Sin embargo, un problema importante que aún queda por resolver es el de la brecha digital, aunque se hayan activado algunas iniciativas asistenciales para contrarrestarla ciertamente aún no del todo exhaustivas. Además, el aprendizaje es óptimo cuando hay una alta implicación emocional combinada con una adecuada estructura cognitiva,

aumentando el interés del sujeto por la asignatura porque se implica, le resulta agradable y no se siente obligado a hacerlo, aumentando así también la motivación hacia el aprendizaje. La calidad de la metodología docente y la profesionalidad del formador son fundamentales para generar esta motivación.

Se están replanteando y rediseñando los métodos de comunicación, los contenidos y la evaluación. Esto ha implicado un mayor estudio y reelaboración de las teorías pedagógicas en correlación con las necesidades educativas actuales y las herramientas tecnológicas disponibles. También es importante resaltar que en las clases a distancia es necesario reservar momentos de diálogo, discusión y reflexión, fundamentales para desarrollar una relación educativa, manteniendo alta la motivación y el sentido de la responsabilidad de los estudiantes, también necesarios para lograr un aprendizaje profundo y duradero en la perspectiva del *lifedeep learning*.

Estas diversas consideraciones sobre las diferencias reportadas entre la formación presencial y el e-learning (Deplano, 2014) y sobre los aspectos emocionales-afectivos y relacionales de la formación han llevado a identificar entre las más adecuadas las plataformas sofisticadas y rastreables como, por ejemplo, Moodle. En este tipo de plataformas utilizadas para impartir clases se pueden encontrar chats y foros online que permiten interactuar en tiempo real y así crear comunidades virtuales de aprendizaje.

Entre las herramientas de formación más utilizadas podemos mencionar el webinar, un módulo online de duración limitada utilizable en modo síncrono a través de enlaces pero también en modo asíncrono si se activa el registro. Esta metodología de formación es apreciada por su asequibilidad, accesibilidad y similitud con las herramientas de formación tradicionales.

Al principio existían varios problemas a los que enfrentarse por no conocer bien la herramienta, en particular dificultades técnico-informáticas como: dificultad para entrar en el enlace o escuchar o ver los contenidos compartidos, otras dificultades derivadas de las ineficiencias de las conexiones de los usuarios o desconocimiento del medio informático.

La emergencia por la Covid-19 ha impuesto una fuerte aceleración en los procesos de formación digital y más allá. En algunos países se han desarrollado programas mixtos, tanto fuera del trabajo como en el lugar de trabajo. Los servicios de empleo de varios países a través de canales digitales han continuado, y en algunos casos han aumentado, brindando formación a los solicitantes de empleo (OCDE, 2020). En ocasiones, los SPE se han asociado con centros privados de formación para recalificar a los solicitantes de empleo para ocupaciones requeridas durante la crisis. Otros centros públicos de formación ofrecían apoyo a adultos de grupos desfavorecidos como personas poco cualificadas, inactivas o de origen inmigrante. En Italia, los Centros Provinciales de Educación de Adultos (CPIA), que comúnmente siempre han ofrecido formación a adultos en competencias básicas o lenguaje o alfabetización básica y matemáticas de forma presencial con actividades prácticas, han continuado trabajando mediante videoconferencias. Mu-

chos países han brindado apoyo a maestros y formadores a través de formación, talleres y seminarios online (UNESCO, 2020; WorldBank, 2020) con el objetivo de mejorar las competencias digitales y ayudar en la preparación de materiales de aprendizaje telemático como apoyo durante la provisión de sesiones online y en el uso de plataformas digitales.

Todas estas iniciativas han ayudado a mostrar el potencial del aprendizaje online; sin embargo, todavía existen algunas limitaciones que deben reducirse para permitir que más adultos, incluidos desempleados o poco cualificados, participen en la formación.

Entre las limitaciones actuales que deben ampliarse se incluye el desarrollo de las competencias digitales básicas esenciales para la integración del aprendizaje online. Varios países han propuesto programas para ofrecer a los adultos las competencias digitales básicas tanto ahora como antes de la crisis. Es fundamental intentar involucrar activamente a los alumnos en las actividades online aumentando su autonomía y automotivación. Sería importante ampliar la oferta de cursos online, que también se vuelve fundamental para promover la inclusión.

La formación para las profesiones manuales y artesanales sigue siendo complicada de promover online. Para superar estas limitaciones, se recurre a la inteligencia artificial. La inteligencia artificial puede ayudar a crear experiencias de realidad virtual simuladas “learning by doing” (Hwa Choi, Dailey-Hebert y Simmons Estes, 2016; Minocha, Tudor y Tilling, 2017). Se debe incrementar el desarrollo de métodos de prueba y certificados efectivos, mecanismos para garantizar la calidad del aprendizaje online y el fortalecimiento de las infraestructuras digitales. Podemos ver en las investigaciones y los datos obtenidos por la OCDE la pérdida de ingresos debida a la pérdida de aprendizaje durante el coronavirus representada en la figura 32 y la figura 33, y es probable que la tasa de ninis (NEET) aumente en esta situación (OECD, 2020).

| Learning loss (school-year equivalents) | Pooled (0.232) | US (0.274) | Lowest [Greece] (0.137) | Highest [Singapore] (0.501) |
|--|-------------------|---------------|-------------------------------|-----------------------------------|
| 0.25 | 1.9% | 2.3% | 1.1% | 4.2% |
| 0.33 | 2.6% | 3.0% | 1.5% | 5.6% |
| 0.50 | 3.9% | 4.6% | 2.3% | 8.4% |
| 0.67 | 5.2% | 6.1% | 3.0% | 11.1% |
| 1.00 | 7.7% | 9.1% | 4.6% | 16.7% |

Note: The values in parentheses in the row headers are the income return per standard deviation of individual test scores.
Source: Author calculations based on Hampf, Wiederhold and Woessmann, (2017_[8]). “Skills, Earnings, and Employment: Exploring Causality in the Estimation of Returns to Skills”, *Large-scale Assessments in Education*, Vol. 5/1, pp. 1-30.

Figure 32. Lost individual income due to Corona-induced learning loss.

The NEET rate may rise as learning outcomes decline

Figure A2.4

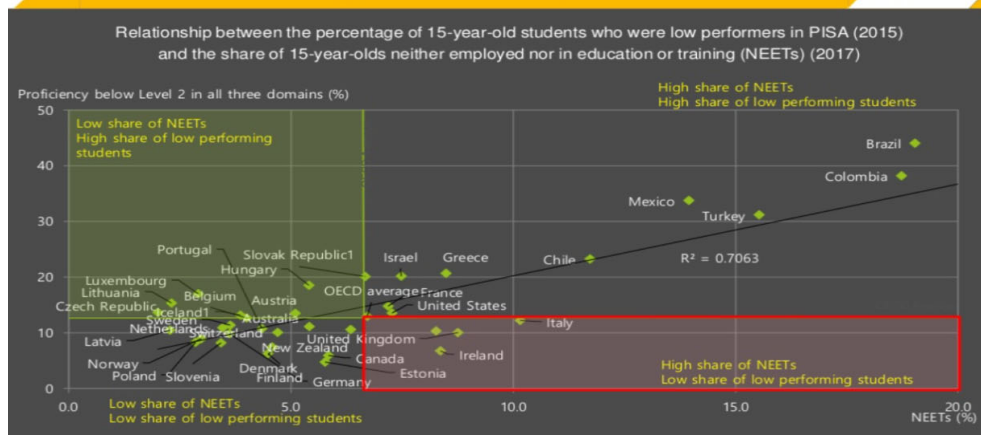


Figure 33. NEETs rate (OECD, 2020).

La situación relacionada con las condiciones contextuales, por lo tanto, se vuelve aún más grave y preocupante en este período de pandemia por la Covid-19, pero también es una oportunidad para la resiliencia y una promoción aún más significativa para la formación en TIC (Tecnología de la Información y Comunicación) con trayectorias pedagógicamente diseñadas, requisito imprescindible en primer lugar en la formación *lifelong*, *lifewide* y *lifedeeep* de adultos, pero también de forma progresiva correlacionada con los procesos de desarrollo a partir de edades más tempranas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberici, A. (2000). *Educazione in età adulta*. Roma: Armando Editore.
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Alberici, A. (2006). Educación degli adulti e lifelong learning: le nuove figure professionali. En A. Alberici (coord.), *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta*. Milano: Franco Angeli.
- Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V. & Loiodice, I. (2007). *Adulti e università: sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*. Milano: Franco Angeli.
- Aleandri, G. (2003). *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale: per una pedagogia del lifelong learning*. Roma: Armando Editore.
- Aleandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando Editore.

- Aleandri, G. (2012). *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Roma: Armando Editore.
- Aleandri, G. & Giaconi, C. (2012). *Lifelong Learning for Inclusion*. Roma: Armando Editore.
- Aleandri, G. (2016). Educazione permanente in contesti difficili. En L. Dozza, S. Ulivieri (coords.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Aleandri, G. (2017). *Con-passione. Nuovi orizzonti e prospettive in pedagogia delle relazioni*. Roma: Armando Editore.
- Alheit, P. (1990). *Biographizität als Projekt. Der "biographische Ansatz" in der Erwachsenenbildung*. Bremen: Bremeni Universität.
- Amicucci, F. & Gabrielli, G. (2013). *Boundaryless learning. Nuove strategie e strumenti di formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Angori, S. (2012). *Formazione continua. Strumento di cittadinanza*. Milano: Franco Angeli.
- Anpal (2018). *Formazione continua, l'Italia migliora ma resta indietro*.
- Banks, J. A. et al (2007). *Learning in and out of school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep*. Seattle: The LIFE Center (The Learning in Informal and Formal Environments Center) and the Center for Multicultural Education, University of Washington, Seattle.
- Barnett, R. (2010). Life-wide education: a new and transformative concept for higher education? En *Enabling a More Complete Education Conference e- Proceedings*. <http://lifewidelearningconference.pbworks.com/Eproceedings>
- Bauman, Z. (2006). *Liquid Life*. Cambridge: Polity.
- Benavides, F., Dumont, H. & Instance, D. (2011). Alla ricerca di contesti di apprendimento innovativi. En CERI-OCSE, *Apprendere e Innovare* (pp. 39-74). Bologna: Il Mulino.
- Bokova, I. G. (2012). *Opening Address on the occasion of the Educating for a sustainable future*. Rio+20 side-event. RioCentro, Rio de Janeiro, Brazil, 21 June 2012: ONU.
- Bonini, M.C. (2002). *L'orientamento nell'educazione degli adulti. "Analisi del contesto e prospettive di sviluppo"*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Caritas Migrantes (2014). *Rapporto Immigrazione relativo al 2013/14*.
- Caritas Migrantes (2016). *Rapporto Immigrazione relativo al 2015/16*.
- Caritas Migrantes (2018). *Rapporto Immigrazione relativo al 2017/18*.
- CEDEFOP (2015). *Skills, qualifications and jobs in the EU: the making of a perfect match? Evidence from Cedefop's European skills and jobs survey*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- CEDEFOP (2017). Dati su VET e lavoro. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/statistics-and-indicators/statistics-and-graphs/indicator-overviews>
- CEDEFOP (2019). *Nota informativa*. Aprile 2019.
- Chicchi, F. (2001). *Derive sociali. Precarizzazione del lavoro, crisi del legame sociale ed egemonia culturale del rischio*. Milano: Franco Angeli.
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles.
- Commissione Europea (2016). *Apprendimento in carcere: il contributo della Commissione europea*.
- Consiglio d'Europa (2000). *Strategia di Lisbona*.
- Consiglio d'Europa, Comitato dei Ministri (2006). Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulle Regole penitenziarie europee.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo*. Tr. it. Roma: Armando Editore.
- Demetrio, D. (1999). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2002). *Album di famiglia. Scrivere i ricordi di casa*. Sesto San Giovanni (MI): Meltemi Editore.
- Demetrio, D. & Favaro, G. (2004). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio D. (2009). *Atti del Convegno Erikson 2009*. Trento: Erickson.
- Deplano V. (2014). E-Learning. En D. Lipari, S. Pastore, (coords.). *Nuove parole della formazione*. Roma: Palinsesto.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Dozza, L. (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Dozza, L. & Ulivieri, S. (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- European Commission (2017). *The Digital Skills Gap in Europe*. Digital Single Market.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini.
- Gabrielli G. (coord.) (2006). *Conoscenza, apprendimento, cambiamento*. Milano: Franco Angeli.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Tr. it. Roma: Armando Editore.
- Husén, T. (1976). *La società che apprende. Verso un nuovo rapporto tra scuola e società*. Tr. it. Roma: Armando Editore.
- Hwa Choi, D., Dailey-Heber A. & Simmons Estes, J. (2016). *Emerging Tools and Applications of Virtual Reality in Education*. Hershey, PA: IGI Global.

- Josso, M. C. (1995). L'histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation. Une médiation pour la connaissance de la subjectivité. En P. Alheit *et al*, *The biographical approach in European Adult Education* (pp. 23-32). Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Lengrand, P. (1973). *Introduzione all'educazione permanente*. Tr. it. Roma: Armando Editore.
- Malavasi, P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2012). Tra Green Marketing e Fund Raising. Formazione e Governance dell'ambiente per lo sviluppo umano. En G. Alessandrini (coord.), *La formazione al centro dello sviluppo umano: crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.
- Merrill, B. & West, L. (2009). *Autobiographical methods in social research*. London: Sage.
- Minocha, S. & Tilling, S. (2017). *Affordances of Mobile Virtual Reality and their Role in Learning and Teaching*. En *The 31st British Human Computer Interaction Conference, 3-6 Jul 2017*. University of Sunderland's St. Peter's Campus, UK.
- Miur (2015). *Piano Nazionale Agenda Digitale*.
- Molina, A. & Mannino, M. (2016). *Educazione per la vita e inclusione digitale. Strategie innovative per la scuola e la formazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morning Future, (2017). *Lifelong learning: la formazione permanente salverà le nostre aziende*. Redazione.
- Mottura, G. (2010). *Immigrazione e crisi economica. Spunti di riflessione per una futura ricerca*. Ediesse online. En F. Carchedi, F. Carrera & G. Mottura, *Immigrazione e sindacato. Lavoro, cittadinanza e territori*. VI rapporto Ires.
- OECD (2012). *Survey of Adult Skills (PIAAC)*. Paris: OECD.
- OECD (2015). *Survey of Adult Skills (PIAAC)*. Paris: OECD.
- OECD (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Skills Studies. Paris: OECD.
- OECD (2017). *Survey of Adult Skills (PIAAC)*. Paris: OECD.
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018. OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019. OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020. OECD Indicators*. Paris: OECD.
- ONU General Assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Pineau, G. & Le Grand, J. L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- Politiche attive e formazione, le Regioni spendono 1,8 miliardi, ma gli interventi sono frammentati (2018). *La Repubblica*, 4 ottobre 2018.
- Raviolo, P. (2012). *Adult education e social media. Strategie di apprendimento per le comunità virtuali*. Milano: Franco Angeli.

- Save The Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>
- UNESCO (1997). *Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel*. Paris: UNESCO.
- Vischi, A. (2008). *Tra responsabilità sociale e pedagogia*. Milano: I.S.U.
- Zanfrini, L. (2011). Il lavoro. En ISMU, *Sedicesimo rapporto sulle migrazioni 2010*. Milano: Franco Angeli.

DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES COMO APRENDIZAJE PERMANENTE: CONTEXTOS Y ESCENARIOS

Gaetano Domenici

RESUMEN

En Italia, incluso hoy, la formación del profesorado, tanto el desarrollo inicial como profesional, es decir, la actualización de los repertorios cognitivos y profesionales del profesorado, o la formación en servicio, empezó a adquirir su especificidad particular muy tarde en comparación con necesidades impuestas por las dimensiones de masas asumidas; y aún deben desarrollarse adecuadamente, sobre todo en lo que respecta a la educación secundaria. La profesionalidad docente no puede escapar a un mayor desarrollo y enriquecimiento. Éstos, sin embargo, deben ser casi continuos, durante el curso de la misma actividad docente, a lo largo de la vida laboral de quienes se comprometen a instruir y educar, de manera que permitan a los docentes captar rápidamente las direcciones del cambio. Desde el punto de vista de las responsabilidades políticas, en Italia seguimos asistiendo a un derrocamiento de los sistemas, estructuras y lugares, métodos y formas organizativas de los itinerarios de los profesores, que dificultan acciones coherentes y verdaderamente eficaces. Por las razones señaladas hasta el momento, aunque complejas, es muy necesaria una operación de cualificación de aprendizaje escolar, que sólo puede ser implementada a través de una renovada estrategia de formación del profesorado y la investigación como elemento constitutivo también del desarrollo profesional del profesor.

PALABRAS CLAVE

Formación docente, desarrollo profesional, educación permanente, profesionalidad docente.

RIASSUNTO

In Italia, ancora oggi, la formazione degli insegnanti, tanto quella iniziale quanto quella relativa allo sviluppo professionale, ossia l'aggiornamento dei repertori conoscitivi e

professionali dei docenti, o formazione in servizio, hanno cominciato ad assumere una loro precipua specificità molto tardi rispetto alle necessità imposte dalle dimensioni di massa assunte; e devono ancora svilupparsi in maniera adeguata, soprattutto per quel che concerne la scuola secondaria. La professionalità docente non può sottrarsi a ulteriori sviluppi e arricchimenti. Questi, peraltro, devono essere pressoché continui, durante lo svolgersi della stessa attività di insegnamento, lungo tutto l'arco della vita lavorativa di chi è impegnato ad istruire e educare, in modo tale da consentire ai docenti di cogliere tempestivamente le direzioni del cambiamento. Dal punto di vista delle responsabilità politiche, in Italia assistiamo ancora a un rovesciare degli ordinamenti, delle strutture e dei luoghi, delle modalità e delle forme organizzative degli itinerari dei docenti, che rendono difficile azioni coerenti e realmente efficaci. Per le ragioni fin qui indicate, anche se complessa, è quanto mai necessaria un'operazione di qualificazione dell'apprendimento e della scuola, che può essere attuata solo attraverso una rinnovata strategia formativa degli insegnanti e sulla ricerca come elemento costitutivo anche dello sviluppo professionale del docente.

PAROLE CHIAVE

Formazione degli insegnanti, sviluppo professionale, educazione permanente, professionalità docente.

ABSTRACT

In Italy, even today, teacher training, both initial and professional development, i.e. the updating of the cognitive and professional repertoires of teachers, or in-service training, began to take on their particular specificity very late compared to needs imposed by the mass dimensions and still need to develop adequately, especially with regard to secondary school. Teaching professionalism cannot escape further development and enrichment, which, however, must be almost continuous, during the course of the same teaching activity, throughout the working life of those who are committed to instructing and educating, in such a way as to allow teachers to promptly grasp the directions of change. From the point of view of political responsibilities, in Italy we are still witnessing overthrows of the systems, structures and places, methods and organizational forms of the itineraries of teachers, which make coherent and truly effective actions difficult. For the reasons indicated so far an operation of qualification for school learning is, even if complex, very necessary, and can only be implemented through a renewed training strategy for teachers and research as a constitutive element to teachers' professional development as well.

KEYWORDS

Teacher training, professional development, lifelong education, teaching professionalism.

Gaetano Domenici es presidente de la Fundación Universitaria Roma TrE-Education, enseñó Docimología en la Sapienza Università di Roma y Didáctica en Roma Tre donde fue Director del Departamento y Decano de la Facultad de Educación. Sus líneas de investigación se refieren a la Evaluación, la organización modular de la docencia, presencial y a distancia, Orientación y Metodología de la Investigación. Ha publicado más de 400 obras. Ha dirigido numerosos proyectos de investigación y ha sido miembro de comisiones de estudio nacionales para la reforma de la evaluación y los planes de estudio en la escuela básica. Ex presidente de la Sociedad Italiana de Investigación Didáctica y de la Conferencia Universitaria Nacional de Decanos de Educación, fundó y dirige el ECPS-Journal.

1. NOTA DE INTRODUCCIÓN

La locución *desarrollo profesional*, ahora ampliamente utilizada para indicar la forma más moderna de *actualización de los repertorios cognitivos y profesionales* de los profesores, es decir, su formación estando en activo, hace presuponer, de alguna manera, a nivel semántico y conceptual, no sólo que su *primera formación específica* ya haya tenido lugar, sino también, y sobre todo, que el *qué y cómo enseñar*, elementos que califican específicamente la profesionalidad docente, sean un requisito inevitable para un mayor desarrollo y enriquecimiento. Estos últimos, sin embargo, deben ser casi continuos, durante el desarrollo de la misma actividad docente a lo largo de toda la vida laboral del que está comprometido a instruir y educar.

No es casualidad que, a partir de un análisis comparativo internacional esencial, se evidencie, de hecho, cómo a estos aspectos conceptuales y operativos se conecten estrechamente, aunque con mucha especificidad, los ordenamientos, las estructuras, las modalidades y las formas organizativas de los “camino” de formación inicial y de formación de los docentes en activo en casi todos los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) excepto, desafortunadamente, Italia y muy pocos otros países.

En Italia, tanto la formación inicial como la de los docentes en activo, permanente, especialmente en las escuelas secundarias, han comenzado a tener una especificidad propia muy tarde en relación con las necesidades impuestas por las dimensiones de masa asumidas por este segmento de la formación. Un desarrollo que no sólo es tardío en comparación con muchos otros países, sino que viene marcado por interrupciones, reanudaciones y discontinuidades de todo tipo.

Incluso se podría decir que por esta razón también en las comparaciones internacionales los resultados educativos nos colocan casi constantemente en las últimas posiciones.

Y no se considere que esa conexión sea demasiado forzada. Los mismos resultados de los informes OCDE-PISA (*Programme for International Student Assessment*) sobre las habilidades en matemáticas, ciencias, lectura y ámbito financiero de los estudiantes de 15 años, en los que están involucrados más de 80 países, continúan confirmando incesantemente que *la calidad de la enseñanza* representa uno de los factores más importantes que explica (y al mismo tiempo predice) los resultados escolares. Por lo tanto, existe una estrecha relación calidad-cantidad entre la variable de *enseñanza* —que, muy a menudo, y en contextos formales específicos, ha demostrado que puede incidir tanto o más que la socio-económica— y la variable de *aprendizaje*, que ya las investigaciones de la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) habían destacado desde principios de 1970.

Y sin embargo, a pesar de que hace tiempo que se dispone de estos datos relevantes sobre las variables en las que es necesario, a parte de posible, intervenir para mejorar la calidad de la educación escolar, Italia se ha mantenido entre los pocos participantes en esas investigaciones que aún persiste, hoy en día, en no querer considerar realmente relevantes ambos aspectos antes explicados, al menos desde el punto de vista de las decisiones políticas.

Y de hecho, en Italia está presente, con referencia a la escuela primaria, sólo uno de los dos elementos antes citados: la formación inicial específica de los docentes, capaz de crear la condición previa a la viabilidad de la actualización de los conocimientos ya adquiridos y el desarrollo de nuevas y más acreditadas competencias profesionales para calificar en todo momento y en todos los contextos *la enseñanza y el aprendizaje*. A partir de este año, también participa la educación infantil, con la creación de un curso universitario específico de formación inicial, que esperamos que no se cancele. Para la escuela secundaria las cosas se han vuelto confusas después de decisiones de corta duración o sólo anunciadas.

2. GOBIERNOS OSCURANTISTAS FRENTE A GOBIERNOS ILUMINADOS. EL TRISTE DESTINO DE SÍSIFO AL QUE ITALIA ESTÁ CONDENADA

Aún hoy en día estamos siendo testigos de un vuelco casi continuo de los ordenamientos, las estructuras y los lugares, de las modalidades y de las formas organizativas de los itinerarios de la formación inicial de los docentes, especialmente aquellos de la escuela secundaria. Excepto por la tardía implementación (más de medio siglo después que casi todos los países europeos y de la OCDE) de una forma específica en su primera formación —gracias a la Ley Ruberti, la n. 341 de 1990, que estableció la Escuela de Posgrado para la Educación Secundaria (SSIS: *Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario*), de duración bienal, activada sólo a partir de 1999, pero cerrada en 2009 y sustituida en 2011 por la Práctica de Formación Activa (TFA: *Tirocinio Formativo Attivo*)— un nuevo camino habilitante de duración anual —se puede decir con razón que la

precariedad y la aproximación han representado y representan la característica distintiva de las decisiones de nuestro país en este campo específico.

En este sentido, me gustaría recordar que, cuando yo era un joven investigador, el debate público sobre la reforma de la escuela secundaria de segundo grado italiana empezado por Aldo Visalberghi, responsable de investigación en Italia, con la presentación de los datos internacionales de investigación comparativa de la IEA, en primer lugar en la sede del CNR (*Centro Nazionale di Ricerca*), luego en el Centro Europeo de Educación (CEDE), se enriqueció con un dato completamente inesperado que, no obstante, desde entonces parece marcar de forma peculiar las características de las decisiones políticas en nuestro país. A mediados de los años setenta, en un congreso internacional en la Fundación Giorgio Cini en Venecia en el que se hablaba, entre otras cosas, de los datos de la IEA, de mérito e igualdad, de reforma de la educación secundaria de segundo grado y de la formación del profesorado, y por explícita petición de Visalberghi de tener en cuenta —al igual que hacían otros países europeos— los datos objetivos de la IEA para estructurar políticas educativas coherentes, el Ministro de Educación (PI: *Pubblica Istruzione*) allí presente, Franco Maria Malfatti, de alguna manera justificó la imposibilidad de tomar decisiones oportunas y congruentes con los resultados educativos de esas investigaciones, aludiendo a una especie de “oposición de la mayoría”. Durante el 2019 la falta de voluntad, para dar aliento a las decisiones tomadas también por los anteriores gobiernos, ha dependido aún más dramáticamente del hecho que el equipo de gobierno (“Lega-Movimento 5Stelle”) parecía estar compuesto no por uno, sino por dos gobiernos opuestos, en lucha entre sí, aunque contractualmente aliados.

Un cuadro, el que se acaba de describir, que bien representa la falta de atención de casi todos los gobiernos hacia la formación de nuevas generaciones, por lo tanto principalmente hacia la escuela y la preparación de los docentes. Esto no significa que no haya habido también propuestas de gran espesor político-cultural, a veces basadas en sólidos conocimientos, sino que más bien se quiere subrayar la incapacidad de considerar la formación de las nuevas generaciones como requisito fundamental para el desarrollo del país, también desde un punto de vista económico, y no sólo civil, cultural y democrático. Las buenas leyes —las pocas veces que se promulgaban— se dismantelaron o quedaron obsoletas por nuevas intervenciones reguladoras, ignorando su potencial positivo o, muy a menudo, a pesar de los buenos resultados ya registrados en las primeras etapas de aplicación. En la formación inicial y en la de los docentes en activo, al menos en la escuela secundaria, a cada cambio de equipo de gobierno siempre se ha comenzado desde el principio!

Por poner un ejemplo sencillo, se ha perdido la pista de los nuevos caminos de formación del profesorado, que representaban las novedades más importantes e innovadoras introducidas por la Ley 107 que, entre otras cosas, podrían haber puesto fin a la herida, ya reabierta, de la precariedad gracias a la estrecha conexión entre formación y reclutamiento. Todo se ha vuelto magmático e indefinido.

Sin embargo, con ellos se habría podido: a) reducir significativamente la edad de entrada en activo, que parecería haberse aducido como la razón principal para justificar el desmantelamiento en curso de la ley y de sus aplicaciones; b) conectar estrechamente, como ya se ha dicho, formación y reclutamiento con el acceso a un período pagado de tres años —como pasa en todas las otras profesiones— gracias a un contrato de tres años a tiempo determinado de formación universitaria y prácticas escolásticas-universitarias, y la obtención de la plaza docente después de una evaluación positiva; c) crear las condiciones para la recuperación de la dignidad social y cultural de la profesión docente, ya no considerada como una profesión de repliegue, también porque una misma base formativa habría sido común a todos los graduados de cursos específicos, independientemente de sus destinos profesionales; d) garantizar procesos de formación especializada rigurosa similar a la que hay en las altas especializaciones profesionales (véase el área médica o de ingeniería), debidamente remunerada, capaz de volver más atractiva la profesión docente y de orientar hacia la enseñanza también, si no sobre todo, a los mejores graduados, con probables efectos positivos en la educación de la nuevas generaciones.

3. ¿SE RENOVARÁ EL PLAN TRIENAL PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN ACTIVO?

Lo mismo que se ha dicho para la formación inicial, también se aplica a la que se realiza durante el servicio en activo prevista en el párrafo 124 de la Ley 107, citada anteriormente, según el cual la formación de los docentes con plaza fija sólo puede ser “permanente, estructural y obligatoria”, y también vale para el consiguiente Plan trienal. ¿Este plan será revisado, integrado, enriquecido sobre la base de los datos de evaluación también a través de su implementación en el trienio 2017-2019? Por ahora no existen comunicaciones oficiales al respecto y, por lo tanto, surge una pregunta: ¿también para formación durante el servicio en activo tendremos que someternos al destino de Sísifo? Sin embargo, aunque con algunos defectos completamente corregibles, el Plan preveía, entre otras cosas, en un contexto de fortalecimiento de la autonomía de las unidades escolares y de los profesores individuales (Domenici, 2016), una revisión innovadora de las principales funciones socio-culturales de la formación en activo de los docentes; de las formas, de los procedimientos y de las herramientas para su implementación; de los procedimientos de acreditación y calificación de los organismos públicos y privados para la formación del personal docente; de los métodos de selección, acceso y seguimiento de las áreas temáticas y de los “cursos” elegidos y considerados útiles para los docentes para que su desarrollo profesional fuera armonioso e integrado, así como de la *governance* del procedimiento, a través del uso de una plataforma digital específica y, por parte del docente, de un *e-portfolio*.

4. LA INVESTIGACIÓN COMO ULTERIOR ELEMENTO CONSTITUTIVO DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

Como ya he subrayado varias veces (Domenici, 2014; 2017a; 2017b; Visalberghi, 1978), la complejidad del contexto histórico en el que vivimos, postula e implica una formación inicial y una formación durante el servicio en activo de los docentes, en estrecha relación tanto con el sistema cultural general y especializado, basado en el perfil de un verdadero intelectual, como con asuntos de organización e individualización didáctica, es decir con los problemas de la comunicación educativa.

Como intelectual, el docente debería poseer esas habilidades culturales generales, además de las específicas, que le permitan comprender rápidamente las direcciones del cambio no sólo del área cultural propia y de las disciplinas que enseña, sino también del eje organizativo, político y productivo, global y local en el que históricamente se le asigna actuar. Ante la complejidad y de las continuas transformaciones de la sociedad en la que vivimos, cada vez es más necesario en cada ciudadano-productor, cierta flexibilidad cognitiva y cierta disposición para comprender lo nuevo. A tal fin, sin embargo, no es suficiente dominar el *qué enseñar*. También es necesario poder establecer *contextos experimentales y de aprendizaje*, en entornos artificiales y formales, que faciliten el aprendizaje valorizando y potenciando las características afectivo-motivacionales de cada alumno. En otras palabras, también es necesario ser verdaderos *profesionales de la comunicación educativa* —que no es más que una peculiar y muy delicada comunicación cultural. Dicho con otras palabras, también es necesario saber *cómo enseñar* a estudiantes en cierta edad de desarrollo y a los estudiantes reales presentes en el contexto del aula.

La *capacidad de planificar, organizar y gestionar* las actividades de formación congruentes con los vínculos generales, locales y contextuales cultos y determinados sobre la base de los resultados de indispensables evaluaciones *ex ante, in itinere ed ex post* de procesos, contextos y recursos, se vuelve crucial en la calificación de la didáctica.

En la formación inicial y en la permanente, pensada como desarrollo continuo de los repertorios culturales y profesionales de los docentes, por lo tanto orientados a promover, en el sentido indicado anteriormente, las habilidades y destrezas de los estudiantes, las rígidas restricciones temporales no permiten, sin embargo, el estudio en profundidad de las Ciencias de la educación consideradas esenciales para este propósito. Para evitar focos de ignorancia en sectores que determinan el perfil, no sólo ideal del “buen docente”, queda claro “*caratterizzare la dimensione professionale della formazione docente anche, se non soprattutto, come formazione alla ricerca attraverso lo svolgimento formativo di attività di ricerca*” (Domenici, 2014, p. 449). De hecho, no es practicable, en un tiempo relativamente breve, un estudio sistemático y exhaustivo de las numerosas ciencias de la educación que, de alguna manera, forman la enciclopedia de los conocimientos esenciales para poder enseñar, ni se puede tener una experiencia significativa de sus aplicaciones más representativas en contextos profesionales diferentes y probables. Por el contrario,

es factible, junto con el estudio riguroso de áreas disciplinarias consideradas básicas, una rica experiencia de investigación coordinada que, a través de la necesaria problematización de la realidad investigada, “obligue” a recurrir al estudio y al uso de aspectos importantes de las otras numerosas ciencias educativas, y de todos esos conocimientos (una y otra vez) necesarios para la solución del o de los problemas específicos de investigación.

Un modo, questo, in grado di promuovere quella capacità di problematizzare anche la realtà operativa quotidiana (...) per ipotizzare e provare soluzioni adeguate ai contesti e agli scopi formativi (volta a volta) perseguiti (...). Si tratta di indicazioni che puntano esplicitamente alla valorizzazione e al potenziamento della libertà di insegnamento e al riconoscimento della specificità della formazione scolastica, intesi come presupposto e coronamento del pluralismo culturale e condizione di ri-qualificazione della professionalità docente e della funzione socio-culturale della scuola soprattutto pubblica (Domenici, 2017c, pp. 21-22).

Por las razones indicadas hasta ahora, esta operación compleja, pero necesaria, de calificación del aprendizaje y de la escuela, sólo se puede implementar a través de una renovada estrategia de formación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Domenici, G. (2014). L'immagine dell'insegnante, le politiche scolastiche e gli investimenti nella formazione dei docenti. En D. Mantovani, L. Balduini, M. T. Tagliaventi, D. Tuorto & I. Vannini (coords.), *La professionalità dell'insegnante*. Roma: Aracne.
- Domenici, G. (2016). Piano per la formazione (in servizio) dei docenti 2016- 2019: nuovi rapporti scuola/università?. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 14, 11-18.
- Domenici, G. (coord.) (2017a). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*. Volume I. Roma: Armando.
- Domenici, G. (coord.) (2017b). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Domenici, G. (2017c). La Formazione degli insegnanti: per un alto profilo culturale e professionale. En G. Domenici (coord.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 21-22). Roma: Armando.
- Visalberghi, A. (1978). Scienze dell'educazione e formazione degli insegnanti. En A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione* (pp. 29-49). Milano: Arnoldo Mondadori Editore.

PROMOVER LAS COMPETENCIAS CLAVE DEL APRENDIZAJE PERMANENTE EN EL SISTEMA ESCOLAR ITALIANO. EL PAPEL DE LOS DOCENTES

Lucia Chiappetta Cajola, Anna Maria Ciraci¹

RESUMEN

Para la realización personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo, cada alumno debe estar en condiciones de poseer una serie de habilidades fundamentales que lo preparen para la vida adulta y sobre las que pueda basar un proceso de aprendizaje permanente. Pero empoderar a los estudiantes para que logren competencias desde una perspectiva de aprendizaje permanente requiere no sólo reformular los objetivos de aprendizaje, sino también una profunda transformación de las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes. A este respecto, se presentan los resultados de una encuesta, realizada como parte de un curso de especialización y en la que participaron 115 docentes. La investigación muestra en particular la necesidad de innovar los métodos de enseñanza que aún caracterizan la formación del profesorado.

PALABRAS CLAVE

Competencias, aprendizaje permanente, docencia, evaluación, formación docente.

RIASSUNTO

Per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione, occorre mettere ogni allievo in condizione di possedere una serie di competenze fondamentali che lo preparino alla vita adulta e sulle quali possa fondare un processo di apprendimento permanente. Ma far conseguire agli studenti competenze

1. Este ensayo es el resultado del trabajo conjunto de dos autoras. En concreto, Lucia Chiappetta Cajola escribió los párrafos 1 y 3; Anna Maria Ciraci escribió los párrafos 2 y 4.

in una prospettiva di *lifelong learning* richiede non solo di riformulare gli obiettivi di apprendimento, ma anche una profonda trasformazione delle pratiche didattico-valutative degli insegnanti. A questo proposito vengono presentati gli esiti di un'indagine, condotta nell'ambito di un corso di specializzazione e che ha coinvolto 115 insegnanti. Dalla ricerca emerge in particolare l'esigenza di innovare le modalità didattiche che ancora caratterizzano la formazione degli insegnanti.

PAROLE CHIAVE

Competenze, lifelong learning, didattica, valutazione, formazione degli insegnanti.

ABSTRACT

For personal fulfillment, active citizenship, social inclusion and employment, every student must be put in the position to have a series of fundamental skills that prepare them for adult life and on which they can base a lifelong learning process. But getting students to acquire skills in a life long learning perspective requires not only to reformulate learning objectives, but also a deep transformation of the teaching-evaluation practices of teachers. In this regard, an investigation has been conducted as part of a specialization course which involved 115 teachers and its results have been submitted. The research shows in particular the need to innovate the teaching methods that still characterize teacher training.

KEYWORDS

Skills, lifelong learning, teaching, assessment, teacher training.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Lucia Chiappetta Cajola, Catedrática de Didáctica y Pedagogía Especial, es Vicerrectora Adjunta de la Universidad Roma Tre y Delegada del Rector de discapacidad, SLD y apoyo a la inclusión. Su actividad científica está dirigida a estudios e investigaciones sobre la inclusión escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales. Ha participado en numerosos proyectos de investigación nacionales e internacionales, coordinando varios de ellos. Es autora de más de 250 publicaciones entre monografías, artículos y ensayos.

Anna Maria Ciraci, PhD, Profesora asociada de Didáctica General y Metodología de la Investigación Didáctica en la Universidad Roma Tre. Sus líneas de investigación se centran en los procesos didáctico-evaluativos en una perspectiva de convivencia e inclusión social, competencias clave para el aprendizaje permanente, evaluación y certifica-

ción de competencias, formación del profesorado. Es autora de numerosas publicaciones que incluyen monografías, artículos y ensayos.

1. CONSTRUIR UNA ESCUELA INCLUSIVA PARA LA EQUITAD SOCIAL

Ya en el Consejo Europeo de Lisboa en marzo de 2000 fue reconocido el papel crucial de la educación y la formación como factor fundamental de desarrollo económico y social (Consejo de la Unión Europea, 2000). Desde entonces la idea de que el éxito educativo generalizado puede ser una herramienta de primer nivel para la lucha contra la pobreza, el crecimiento económico y el empleo, además de promover sociedades inclusivas y solidarias, es una constante en todos los documentos europeos. En particular, será la conocida Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 2006, relativa a las *competencias clave para el aprendizaje permanente*, la que insistió en la necesidad de “responder a diferentes necesidades de los alumnos garantizando la igualdad y el acceso a aquellos grupos que, debido a desventajas educativas causadas por circunstancias personales, sociales, culturales o económicas, necesitan un apoyo especial para desarrollar su potencial educativo” (Parlamento Europeo y Consejo, 2006).

El fin de garantizar a todos los estudiantes la igualdad de oportunidades para desarrollar sus propias capacidades o potencialidades significa que el examen del grado de igualdad del cual todos deberían disfrutar se desplaza del plan de la igualdad formal de la oferta formativa al plan de la cantidad de igualdad que todos pueden tener para desarrollar sus habilidades potenciales (Ciraci, 2015). De hecho, precisamente la generalización de la escolarización, ha demostrado que un tratamiento uniforme para todos no condujo a la igualdad de resultados (Dubet, 1992). Un sistema formativo justo no es sólo un sistema que distribuye el bien de la educación de forma equitativa, sino también un sistema que lo hace de forma que la sociedad se vuelva más justa. Por lo tanto, lidiar con la igualdad de oportunidades formativas hoy en día significa también lidiar con los efectos sociales, económicos y políticos que causan las desigualdades educativas. La falta de consideración de las diversidades personales puede, de hecho, generar efectos profundamente anti igualitarios, porque un trato igual para todos puede resultar ser un trato muy desigual para aquellos que se encuentran en una situación de desventaja (Chiappetta Cajola, 2015, 2018a).

Al mismo tiempo, el sistema económico y productivo está cambiando la naturaleza misma del trabajo y una política dirigida al pleno empleo debe hoy hacer frente a los nuevos avances tecnológicos que reducen las necesidades de trabajo a igualdad de producción. Los jóvenes que hoy ingresan en el mercado laboral tienen altas posibilidades de cambiar de trabajo y de tipo de empleo muchas veces en su vida profesional, los empleados estarán expuestos a transiciones en el mercado laboral y en los empleos, así que deberán actualizar y cambiar sus habilidades dentro del mismo trabajo. En este sentido, cabe señalar que uno de los objetivos que se ha fijado lograr la Unión Europea es precisamente aumentar las oportunidades de empleo de los jóvenes con discapacidad, brindándoles una formación

útil para el crecimiento no sólo civil, sino también laboral. Por lo tanto, el plan formativo y el plan de vida deben enfrentarse a los procesos que conducen al trabajo (Chiappetta Cajola, 2015). El trabajo, de hecho, es un factor formidable de autonomía capaz de influir en diferentes aspectos de la vida económica, social y relacional, afectando profundamente a la calidad general de la vida de cada persona y, en particular, a la calidad de la vida de la persona discapacitada. Desafortunadamente, aún para muchos, la inserción laboral de una persona discapacitada se interpreta desde una óptica de asistencialismo en el sentido de un deber ético o un tributo social (Chiappetta Cajola, 2008, 2013), de una elección que tiene poco que ver con las necesidades que se consideran apropiadas a la producción, y se considera posible sólo si se reduce a unas pocas y limitadas oportunidades, vinculadas al déficit en vez de conectadas a un mercado del trabajo más amplio, que presenta una amplia gama de posibilidades. Aún más para los estudiantes discapacitados la construcción del currículo, en función de la adquisición de competencias específicas, puede representar la herramienta capaz de modificar estas representaciones falsas, ya que permitiría, hoy a los alumnos y mañana a los trabajadores, presentar a las empresas su formación y experiencias profesionales de forma clara y de acuerdo con un protocolo compartido; programar un camino formativo orientado al trabajo, muy útil, por ejemplo, para aquellos que tienen que elegir la inserción en una situación protegida; proporcionar a los empresarios información clara e inequívoca sobre las competencias poseídas y cómo tales competencias se pueden expresar (Chiappetta Cajola, 2015; Ciraci, 2015).

Desafortunadamente, hasta la fecha, a pesar de las amplias posibilidades de acceso a la educación y formación y las múltiples innovaciones organizativas implementadas, la desigualdad en los resultados educativos no ha disminuído. La realidad en Europa y en nuestro país es bastante contradictoria y, a veces, muy alejada de los ideales declarados en los documentos y discursos oficiales. Varios informes internacionales de la OCDE, como el informe PISA (*Programme for International Student Assessment*) o el informe PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), muestran que una alto porcentaje de adolescentes y adultos tienen insuficientes competencias básicas: en 2015 uno de cada cinco estudiantes tenía graves dificultades para desarrollar suficientes habilidades de lectura, matemáticas y ciencias; en algunos países, hasta un tercio de los adultos tienen habilidades de alfabetización y aritmético-matemáticas sólo en los niveles más bajos; el 44% de la población de la Unión Europea tiene pocas habilidades digitales y el 19% ninguna (Consejo de la Unión Europea, 2018). En Italia, la tasa de abandono escolar prematuro (entendido como salida del sistema de formación, escolar y profesional), que en el 2016 representaba el 13,8% a escala nacional (MIUR- Oficina de Estadística y Estudios, 2017), todavía está lejos del objetivo del 10% establecido por Europa para 2020. El informe PISA 2015, que se centra en las competencias de los estudiantes de 15 años matriculados en todo tipo de escuela secundaria de segundo grado, en escuelas de formación profesional o secundaria de primer grado, evidencia para Italia, no sólo las brechas territoriales entre el norte y el sur del país, es decir, entre las zonas más ricas y las más pobres, sino

también una disparidad en los resultados en relación con el tipo de escuela. Los estudiantes *low performer* son el 21,8% en institutos técnicos, el 50,5% en institutos profesionales y el 53,3% en formación profesional (OCDE-PISA, 2015).

Nuestro sistema formativo ha fallado precisamente en el tema de las oportunidades formativas de los sectores más débiles de la sociedad. Hemos sido testigos de una expansión escolar que, a pesar de haber aumentado los niveles mínimos de educación, sólo ha movido hacia arriba los procesos de selección, dejando invariables las desigualdades de estatus. La escuela sigue siendo un centro para transformar las desigualdades sociales en desigualdades escolares, que, a su vez, se convertirán en desigualdades sociales en términos de ingresos y perspectivas laborales (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013).

Para enfrentarse a este nuevo escenario, caracterizado por un aumento en la incertidumbre, por situaciones intolerables de marginación y exclusión social y por fuertes desigualdades en términos de ingresos y perspectivas de trabajo, la formación probablemente puede proporcionar una contribución importante, siempre que pueda expresarse para lograr que todos alcancen la capacidad permanente de evolucionar con respecto a la necesidad de una renovación continua de las competencias técnicas y profesionales en una perspectiva *lifelong learning*. Y es en esta perspectiva donde la cuestión de la equidad de los sistemas de formación evoluciona y adquiere un nuevo significado: ya no es suficiente garantizar el derecho de todos a acceder a una educación de la misma calidad, ya no es suficiente hacer que se adquieran las competencias requeridas por un mundo laboral en constante cambio, sino que cada alumno debe ser puesto en condiciones de poseer una serie de *competencias clave* en las que pueda basar un proceso de aprendizaje permanente, necesario para la realización personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

2. LAS COMPETENCIAS CLAVE PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE

Como es sabido, la conocida *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, en la que se identifican 8 macro-competencias transversales, fue emitida por el Parlamento Europeo y el Consejo el 18 de diciembre del 2006. Una década después la Comisión Europea, con la Comunicación “Una nueva agenda de las competencias para Europa” (Comisión Europea, 2016); con el objetivo de dar un nuevo “impulso al empleo, crecimiento e inversión”, propuso una revisión del *Marco Europeo de Referencia de las competencias clave*. De este modo, el 22 de mayo del 2018 el Consejo de la Unión Europea aprueba la *Recomendación relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* con el nuevo *Marco Europeo de Referencia de las competencias clave* que debería reemplazar el del 2006 (Consejo de la Unión Europea, 2018).

¿Por qué una nueva Recomendación sobre competencias clave? Las razones para las que, 12 años después de la publicación de la primera edición, el Consejo ha adoptado una nueva Recomendación sobre competencias clave, podemos encontrarlas en el “Li-

bro Blanco sobre el futuro de Europa”, en el que la Comisión subraya que las sociedades y economías europeas están experimentando una fase de innovaciones digitales y tecnológicas, así como cambios en el mercado de trabajo y de carácter demográficos. “Muchas de las profesiones actuales no existían hace diez años y se crearán muchas otras en los años venideros. Es probable que la mayoría de los niños que hoy comienzan la escuela primaria, mañana ejercerán profesiones desconocidas en la actualidad. Los desafíos planteados por el mayor uso de la tecnología y la automatización afectará a todas las profesiones y a todos los sectores. Para aprovechar al máximo las nuevas oportunidades mitigando, al mismo tiempo, cualquier efecto negativo se tendrá que invertir masivamente en las competencias y repensar los sistemas de educación y aprendizaje permanente” (Comisión Europea, 2017, p. 10).

Para participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral, ya no es suficiente proporcionar a los jóvenes un equipaje fijo de competencias o conocimientos, sino que es necesario desarrollar la resiliencia y la capacidad para adaptarse a los cambios, fortalecer el pensamiento crítico, el espíritu de iniciativa y la capacidad de resolver problemas.

2.1 El nuevo Marco Europeo de Referencia de las competencias clave

En el nuevo *Marco de Referencia Europeo* (Consejo de la Unión Europea, 2018) básicamente se reescriben las competencias del 2006, pero con particular atención y mayor énfasis en la promoción de las competencias orientadas a la innovación, como la competencia digital y la competencia empresarial.

| Parlamento europeo y Consejo europeo 2006 | Consejo de la Unión europea 2018 |
|--|--|
| 1. Comunicación en la lengua materna 2. Comunicación en las lenguas extranjeras 3. Competencia matemática y competencias de base en ciencias y tecnología 4. Competencia digital 5. Aprender a aprender 6. Competencias sociales y cívicas 7. Espíritu de iniciativa y empresarial 8. Conciencia y expresión cultural | 1. Competencia alfabética funcional 2. Competencia multilingüe 3. Competencia matemática y competencia en ciencias, tecnologías e ingeniería 4. Competencia digital 5. Competencia personal, social y capacidad de aprender a aprender 6. Competencias en materia de ciudadanía 7. Competencia empresarial 8. Competencia en materia de conciencia y expresiones culturales |

En particular:

1. La *comunicación en la lengua materna se reemplaza por la competencia alfabética funcional*, entendida como la capacidad de comprender, expresar e interpretar conceptos, sentimientos, hechos y opiniones, tanto orales como escritas, utilizando materiales visuales, sonoros y digitales basados en diversas disciplinas y contextos;
2. La *comunicación en lenguas extranjeras se convierte en competencia multilingüe* y define la capacidad de usar diferentes idiomas de manera apropiada y efectiva con el propósito de comunicarse. En principio comparte las competencias principales con la competencia alfabética, es decir, la capacidad de comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones tanto en forma oral como escrita;
3. La *competencia matemática y las competencias básicas en campo científico y tecnológico se convierte en competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería*: las competencias científico-tecnológicas están mejor detalladas y aparece también la ingeniería. La competencia matemática es la capacidad de entender, desarrollar y aplicar el pensamiento matemático para resolver una variedad de problemas en situaciones cotidianas; el dominio de la ciencia se refiere a la capacidad de explicar el mundo que nos rodea utilizando el conjunto de conocimientos y metodologías, incluyendo la observación y experimentación, para identificar las problemáticas y sacar conclusiones que se basen en hechos empíricos; las competencias en tecnología e ingeniería son las aplicaciones de dichos conocimientos y metodologías para responder a las necesidades que sienten los seres humanos;
4. La *competencia digital* incluye el uso de tecnologías digitales con espíritu crítico y responsabilidad. Incluye informática y alfabetización digital, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales (incluyendo la programación), seguridad cibernética, temas relacionados con la propiedad intelectual, resolución de problemas y pensamiento crítico;
5. Al *aprender a aprender*, entendido como conciencia del propio proceso de aprendizaje y de las propias necesidades de formación, incluida la capacidad de superar obstáculos para aprender de manera eficaz, se añaden la *competencia personal y social* entendida como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, administrar el tiempo y la información de forma eficaz, trabajar constructivamente con los demás;
6. Las *competencias sociales y cívicas se convierten en competencia en materia de ciudadanía*, es decir, la capacidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida cívica y social a través de la comprensión de estructuras y conceptos sociales, económicos, legales y políticos. También presupone una comprensión de los valores comunes de Europa, de las dimensiones multiculturales y socioeconómicas de las sociedades europeas y de la forma en que la identidad cultural nacional contribuye a la identidad europea;

7. El *espíritu de iniciativa y empresarial* se convierte en *competencia empresarial* y se refiere a la capacidad de actuar sobre la base de ideas y oportunidades. Se fundamenta en la creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas, iniciativa y perseverancia, así como en la capacidad de trabajar de forma colaborativa para planificar y gestionar proyectos que tengan un valor cultural, social o financiero;
8. La *conciencia y la expresión cultural* se convierten en *competencia en materia de conciencia y expresión cultural*, que implica la comprensión de cómo las ideas se expresan y comunican en diferentes culturas a través de toda una serie de formas: textos escritos, impresos y digitales, teatro, cine, danza, juegos, arte y diseño, música, rituales, arquitectura, formas híbridas.

Éstas son competencias, “todas de igual importancia”, que deben poder adquirirse a partir de una edad temprana y durante toda la vida, en el marco de las estrategias nacionales de aprendizaje permanente (Consejo de la Unión Europea, 2018), en un proceso en el que los mundos de formación y trabajo cooperan en estrecha alianza entre ellos. Básicamente, una forma de enseñar y aprender que ponga en relación el contenido de las disciplinas con el mundo real y ayude a hacer conexiones entre el conocimiento y sus aplicaciones, también a través de la participación de forma regular de los estudiantes directamente en entornos de trabajo. Esto permitiría superar la desconexión entre la escuela y el entorno externo que se viene denunciando desde hace mucho tiempo.

Los caminos de “alternancia escuela-trabajo” seguramente satisfacen esta necesidad (introducidos por la Ley 107 del 2015 y titulados por la Ley 145 del 2018 “caminos para las competencias transversales y para la orientación”), permitiendo a los estudiantes tomar contacto con la realidad productiva, social, artística y cultural y explorar vocaciones y oportunidades, modificando la tradicional relación entre conocimiento y *know-how* y, a través de la contextualización del conocimiento curricular, pueden promover la adquisición de competencias clave necesarias para actuar en la sociedad. Por lo tanto, de la alternancia se debe enfatizar la dimensión didáctica, y no la de un mero entrenamiento en tareas de carácter laboral. En esta perspectiva, que justifica la extensión de las experiencias de alternancia en todos los trayectos de estudio de secundaria de segundo grado, incluidos los liceos, los proyectos de alternancia deberían: ser incluidos en la programación didáctica; inclinar los objetivos de la alternancia hacia formas de competencias esperadas; ser codiseñados junto con las estructuras de acogida, en términos de actividades a realizar, coherencia con el recorrido formativo, competencias esperadas, disciplinarias, transversales y gestión técnico-operativa. Aquí, por lo tanto, queremos apoyar las razones a favor de un cambio cultural en la perspectiva de las competencias, no como expresión de una crisis de conocimiento disciplinario, sino, por el contrario, para repensar el conocimiento disciplinario como una herramienta para movilizar recursos cognitivos, personales, sociales, motivacionales.

En un momento histórico en el que no se puede eludir el análisis de la relación entre educación y sistema socioeconómico, el reconocimiento de la validez de estas consideraciones, al menos por aquellos que son particularmente sensibles a los problemas de la democracia y justicia social, debería conducir a hacer la actual estructura escolar y formativa más receptiva a los propósitos sociales consolidados y emergentes, y más próxima al territorio y al mundo productivo (Ciraci, 2015, 2018).

3. LA PROMOCIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE EN EL SISTEMA ESCOLAR ITALIANO

Italia fue uno de los primeros países de la Unión Europea en comprender la necesidad de adquirir las *competencias clave para el aprendizaje permanente*, indicadas por la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre del 2006. En Italia la cuestión de las competencias y la necesidad de su certificación, también en función de las exigencias de circulación de los títulos académicos dentro de la Unión, cala en el sistema escolar italiano ya con la Ley del 10 de diciembre del 1997 n. 425, con lo que se reformaron los exámenes finales de secundaria (*esami di maturità*). Posteriormente, con el Decreto del Presidente de la República 275/1999 (*Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*), con la Ley delegada (*Legge delega*) n. 53 del 2003 (*Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*) y con el Decreto Legislativo del 19 de febrero del 2004, n. 59 (*Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*) vuelve la referencia a créditos, competencias y a la necesidad de su certificación.

Pero es sobre todo con el Decreto del 22 de agosto del 2007 (*Regolamento sull'obbligo di istruzione*) con el que se argumenta y concretiza más la referencia al tema de las competencias. En particular, mientras que el Anexo 2 del *Regolamento sull'obbligo di istruzione* indica, sobre la base de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre del 2006 relativa al aprendizaje permanente, las competencias clave de ciudadanía que todos los jóvenes deben poseer a los dieciséis años, independientemente de la escuela a la que asisten (*Aprende a aprender; Planificar, Comunicar; Colaborar y participar; Actuar de forma autónoma y responsable; Resolver problemas; Encontrar enlaces y relaciones; Adquirir e interpretar la información*), el Anexo 1 proporciona información importante sobre “cómo” pueden adquirirse las competencias clave de ciudadanía a partir de las competencias básicas contenidas en cuatro ejes culturales: *Eje de lenguas; Eje matemático; Eje científico-tecnológico; Eje histórico-social*.

La posibilidad de aprender, que ya no se limita a los años de escolaridad, sino que se extiende a toda la vida, también llevó a nuestro país a considerar la *certificación de las competencias* como la herramienta capaz de permitir la capitalización de las experiencias

de aprendizaje realizadas en diferentes contextos formativos. De hecho, la legislación italiana establece que las instituciones escolares deben certificar los niveles de competencias adquiridas por los alumnos en diferentes ciclos y grados escolares. Ya en el *Regolamento sull'obbligo di istruzione* se especifica que la certificación prevista, relativa al cumplimiento de la obligación de instrucción, debe permitir una “*lectura transparente de las competencias adquiridas, capaz de respaldar los procesos de orientación, favorecer el paso entre los diferentes caminos formativos y el retorno a la formación, facilitar la continuación de los estudios, hasta la obtención de un diploma de educación secundaria de segundo grado o de una cualificación profesional de duración mínima trienal antes del cumplimiento de los 18 años*” (Decreto 22 de agosto del 2007, Directrices). En 2010, con el D.M. n. 9, se introdujo en la Escuela Secundaria de segundo grado un *modelo de certificado*, único en el territorio nacional, con respecto a las competencias básicas y niveles relativos alcanzados por los estudiantes al final de la educación obligatoria, en línea con la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* en 2006. Posteriormente, siguiendo con las innovaciones introducidas con la reforma de la obligación de la educación, en las *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (Decreto Ministerial 254 de 16 de noviembre de 2012), se llama la atención de las escuelas sobre la necesidad de construir, a partir del ciclo primario, caminos de aprendizaje dirigidos a permitir que cada estudiante posea una serie de *competencias fundamentales* sobre las cuales basar un proceso de aprendizaje permanente. Recientemente, con el Decreto Legislativo del 13 de abril de 2017, n. 62, *la certificación de las competencias* está prevista también al final de la escuela primaria y secundaria de primer grado y los modelos de la certificación deben cumplir con las “*competencias clave identificadas por la Unión Europea*”.

Teniendo en cuenta el hecho de que el camino del primer ciclo educativo no puede considerarse concluyente de la educación obligatoria, sino que momento central para un currículum continuo, progresivo y vertical del cual la educación primaria es el momento inicial y el bienio del segundo ciclo educativo es el momento final, es evidente que, básicamente, al final de la escuela primaria y secundaria de primer grado, una certificación adquiere más que nada un carácter formativo que acompaña a los “objetivos de competencia”. Por lo tanto, la importancia de la operación radica sobre todo en llamar la atención de las escuelas sobre la necesidad de un cambio general en la organización de la didáctica y en la necesidad de construir, a partir del ciclo primario, los caminos de aprendizaje que ya no apunten a la simple adquisición del conocimiento nocional y sectorial, sino que vayan dirigidos a la promoción de una serie de *competencias fundamentales* en las que cada estudiante pueda fundar un proceso de aprendizaje permanente (Ciraci, 2015; Chiappetta Cajola, 2017). Es evidente que la transición a la “escuela de las competencias de todos” requiere una gran inversión, especialmente en términos de estructura didáctica y evaluativa y es aún más evidente que este pasaje no se puede improvisar al final de un camino que se ha desarrollado con otras coordenadas.

4. DESARROLLAR COMPETENCIAS DESDE LA ESCUELA: EL PAPEL DE LOS DOCENTES

Hacer que los estudiantes adquieran “competencias” (y no sólo conocimientos y habilidades disciplinarias) en una perspectiva de *lifelong learning* requiere no sólo reformular objetivos de aprendizaje, sino también una profunda transformación de las prácticas didáctico-evaluativas de los docentes y de la visión del mismo proceso enseñanza-aprendizaje. Lo que hoy se exige a los docentes es la capacidad de renovar y diferenciar de manera flexible y creativa los itinerarios educativos para volverlos no sólo más adecuados a la actualidad, sino significativos para las necesidades de cada uno, con atención constante a las características personales y necesidades individuales, para que pueda emerger y madurar el potencial de todos (Chiappetta Cajola, 2018b). Décadas de investigación científica durante el siglo veinte han demostrado ampliamente que no hay razones para separar la adquisición de las llamadas competencias básicas, tales como leer o calcular, de las actividades más complejas, como el análisis de situaciones inéditas o la discusión de problemas, y todo esto a partir de los primeros años de escuela (Vygotskij, 1978; Bruner, 1987; Wiggins, 1993). Aunque en la práctica didáctica un docente, para facilitar el desarrollo de competencias, puede usar diferentes estrategias y técnicas previstas por los modelos pedagógicos más importantes, curvándolos sobre las necesidades de un contexto específico de aprendizaje, hay, sin embargo, algunos conceptos, atribuibles a los autores más representativos de las orientaciones más importantes (conductismo, cognitivismo, constructivismo), que se han consolidado con el tiempo y que, también sobre la base de la evidencia empírica, pueden representar puntos de referencia fundamentales en términos de acciones didácticas concretas. Acciones didácticas capaces de connotar el tradicional “hacer clase” de una manera diferente y estratégica, y responder a las diferentes necesidades educativas y al potencial de cada uno de los estudiantes (Mitchell, 2007; Hattie, 2009, 2012; Calvani, 2012; Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013; Chiappetta Cajola, 2015; Domenici, 2017).

En este sentido, hay algunos resultados de una investigación que involucró a 115 docentes de todos los niveles y grados escolares, realizado dentro del curso anual de “Especialización para el apoyo didáctico a los alumnos con discapacidad” de la Universidad de *L'Aquila* con el objetivo de investigar si, después de la asistencia al curso de especialización, había habido un aumento real de competencias profesionales específicas, especialmente de las necesarias para la inclusión y promoción de las competencias clave para el aprendizaje permanente (Ciraci, Isidori, 2017; Chiappetta Cajola, Ciraci, 2018). De hecho, sobre todo para personas con dificultades, la adquisición gradual de las competencias clave representa un trampolín fundamental para la implementación y el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Comisión Europea, 2010).

Los datos obtenidos, aunque muestren a diferentes niveles de significación un efecto en general positivo del curso, no muestran diferencias apreciables precisamente en re-

lación con algunas importantes dimensiones didácticas y de evaluación, fundamentales para promover competencias clave para el aprendizaje permanente y para el proceso de inclusión como: poner en acción una didáctica individualizada capaz de responder a diferentes necesidades educativas y al potencial de cada uno de los estudiantes (Figura 1); verificar los requisitos necesarios para acceder a la propuesta educativa de cada alumno (Figura 2); hacer operaciones de recuperación analítica y sistemática de las lagunas de cada alumno (Figura 3); tener en cuenta los intereses de los alumnos (Figura 4); usar estrategias didácticas basadas en el *problem solving* y en la aplicación del conocimiento en contextos reales o simulados (Figura 5 - 6); fomentar una reflexión de tipo metacognitivo a través de la autoevaluación (Figura 7).

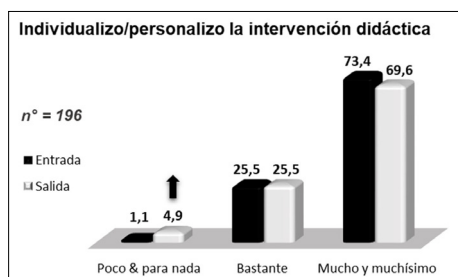


Figura 1. Poner en acción una didáctica individualizada.

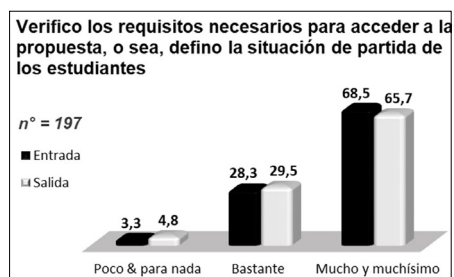


Figura 2. Verificar los requisitos necesarios para acceder a la propuesta educativa.

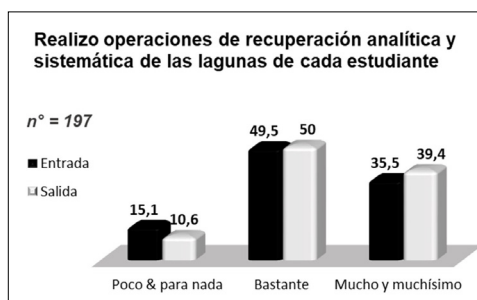


Figura 3. Hacer operaciones de recuperación de las lagunas de cada alumno.

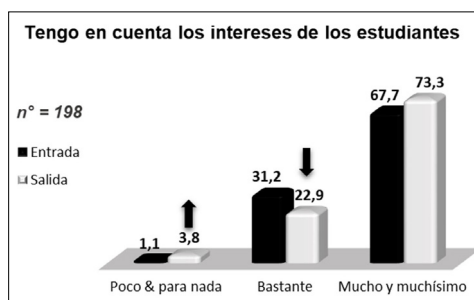


Figura 4. Tener en cuenta los intereses de los alumnos.

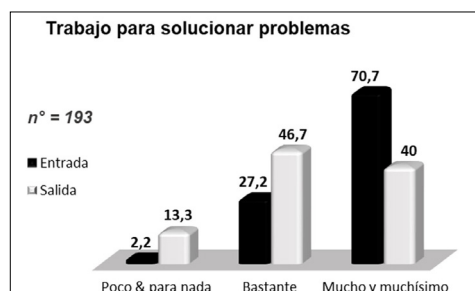


Figura 5. Usar estrategias didácticas basadas en el *problem solving*.

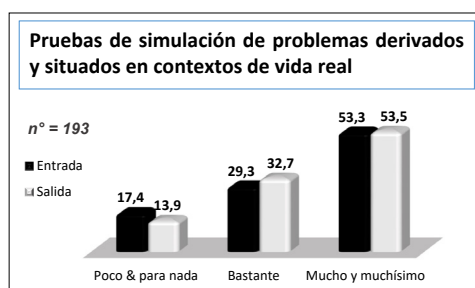


Figura 6. Aplicación del conocimiento en contextos reales o simulados.

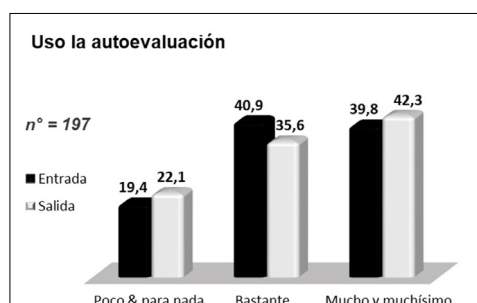


Figura 7. Usar la autoevaluación.

Además, casi todos los docentes entrevistados, incluso si afirmaban haber adquirido mayor confianza en su profesionalidad (96.3%), no siempre se creían capaces de usar en su clase las estrategias educativo-didácticas aprendidas durante el curso (Ciraci, Isidori, 2017).

Los resultados de la investigación nos brindaron la oportunidad de reflexionar sobre algunos aspectos relacionados con la formación del profesorado y los métodos didáctico-formativos con los que se eroga.

Desafortunadamente, casi todos los países de la Unión Europea (y no sólo) señalan lagunas en las competencias profesionales de los docentes y la investigación TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) 2014 destacó la escasa efectividad de los caminos de formación dirigidos a los docentes, tanto iniciales como en servicio (OCDE-TALIS, 2014). Aún sabiendo que los docentes al principio de su carrera a menudo se desaniman por la dificultad de su tarea, no se les proporciona apoyo sistemático durante los primeros años de enseñanza. Como es sabido, es la formación inicial la que determina la identidad y el espesor profesional del docente y constituye una oportunidad

única para crear en el individuo una conciencia de su estatus profesional, también para redimirlo del papel de simple “empleado del Estado”. Sin embargo, la formación inicial de los docentes nunca será suficiente para apoyarles en una carrera que durará 30 o 40 años. Las competencias que los jóvenes deben hacer suyas están en continua evolución, los progresos recientes en el campo de la investigación pedagógica deben asimilarse y, por lo tanto, las competencias de los docentes deben actualizarse continuamente. Para los docentes, más que nadie, la formación permanente es una necesidad esencial. Al mismo tiempo, también es esencial el desarrollo profesional de los directores de las escuelas, ya que son responsables de transformar la escuela en una comunidad de aprendizaje para los estudiantes y docentes en una perspectiva de *lifelong learning*. Sin embargo, sólo en unos pocos países de Europa se ofrece también formación continua obligatoria para los directores de las escuelas.

Por lo tanto, el desafío planteado por la perspectiva del aprendizaje permanente trae consigo, en primer lugar, la necesidad de oportunidades adecuadas y métodos de formación de los docentes. Para que el conocimiento de la práctica se convierta en pensamiento y profesionalidad consciente se requiere una visión de la enseñanza como un campo de problemas profesionales que deben abordarse haciendo preguntas, formulando hipótesis de trabajo, experimentando con las mismas, reflexionando sobre los resultados para hacerse nuevas preguntas y plantear nuevas hipótesis, poniendo en juego las habilidades de reacción, innovación, creación, decisión que no residen en códigos para aprender, pero se expresan sólo en “prácticas situadas” (Schön, 1983; Mezirow, 1991; Perrenoud, 2001; Altet, 2010). Por lo tanto, las metodologías de formación docente, deberían basarse más en formas colaborativas entre iguales, menos rígidas y más centradas en involucrar también a los estudiantes “sobre el terreno” (Hattie, 2009). Al mismo tiempo, junto a una profesionalidad más articulada de los docentes se necesita confianza en una escuela basada en derechos y oportunidades que, desarrollando el potencial de cada uno, les permita lograr, como establece nuestra Constitución, “el pleno desarrollo de la persona humana y la participación efectiva de todos los trabajadores en la organización política, económica y social del país”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d’une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society*, 1(1), 117-141.
- Bruner, J.S. (1987). *The mind of a mnemonist: a little book about a vast memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Calvani, A. (2012). *Per un’istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.

- Chiappetta Cajola, L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. En L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci, (coords.), *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola, L. (coord.) (2015). *Didattica inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2018a). Organising teaching and assessment from an inclusive perspective. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 20-27.
- Chiappetta Cajola, L. (2018b). La formazione degli insegnanti tra innovazione e inclusione. En M. Sibilio, P. Aiello, (coords.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 23-29). Napoli: Edises.
- Chiappetta Cajola, L. & Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola, L. & Ciraci, A.M. (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2), 292-329.
- Ciraci, A.M. (2015). Didattica, valutazione e certificazione delle competenze nel sistema formativo: elementi *chiave* per l'inclusione e l'equità sociale. En L. Chiappetta Cajola, (coord.), *Didattica inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca* (pp. 135-164). Roma: Anicia.
- Ciraci, A.M. (2018). Mancata scolarizzazione: disagio sociale, danno economico, privilegio politico. La scuola nella lotta all'abbandono. En V. Biasi, M. Fiorucci, (coords.), *Forme contemporanee del disagio* (pp. 167-186). Roma: Roma Tre-Press.
- Ciraci, A.M. & Isidori, M.V. (2017). Insegnanti inclusivi. Un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207-234.
- Commissione Europea (2010). Comunicazione. EUROPA 2020. *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles, 3.3.2010. COM (2010) 2020 <http://eur-lex.europa.eu>.
- Commissione Europea (2016). *Una nuova agenda per le competenze per l'Europa. Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività*. Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Bruxelles, 22.9.2016. COM (2016). 381 final/2 <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/IT/1-2016-381-IT-F2-1.PDF>.

- Commissione Europea (2017). Libro bianco sul futuro dell'Europa. Riflessioni e scenari per l'UE a 27 verso il 2025. Bruxelles 1 marzo 2017. Commissione Europea COM (2017) 2025.
- Consiglio dell'Unione Europea (2000). *Conclusioni della Presidenza. Consiglio Europeo di Lisbona 23 e 24 marzo 2000*. www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, IT 4.6.2018 (2018/C 189/1).
- Domenici, G. (coord.) (2017). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*. Volume primo. Roma: Armando.
- Dubet, F. (1992). Massification et justice scolaire. À propos d'un paradoxe. En J. Duphailard & J.B. de Foucauld (Dir.), *Justice sociale et inégalités. Justicia social y desigualdades* (pp. 107-121). Paris: Édition Esprit.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London-New York: Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, D. (2007). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*. London-New York: Routledge.
- MIUR – Ufficio Statistica e Studi (2017). *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*. http://www.miur.gov.it/web/guest/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-nella-s-2015-2016-e-nel-passaggio-all-a-s-2016-2017.
- OECD-TALIS (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD.
- OECD-PISA (2015). Programme for International Student Assessment. (<http://www.invalsi.it/>; <http://www.oecd.org/pisa/>).
- Parlamento Europeo, Consiglio dell'Unione Europea (2006). *Raccomandazione. Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. L 394/10.IT. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea IT 30.12.2006 (2006/962/CE).
- Perrenoud, P.H. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Schön, D.A. (1983). *The reflexive Practitioner*. New York: Basic Books.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

INNOVACIÓN Y CAMBIO EN LOS CENTROS ESCOLARES: ALGUNAS EXPERIENCIAS PIONERAS

Núria Llevot Calvet

RESUMEN

Partiendo de la necesidad de una actualización de las escuelas y del sistema educativo actual, nos centramos en dos Proyectos en Catalunya: en primer lugar, “Escola Nova 21”, impulsado por algunas escuelas innovadoras y diversas entidades con el fin de acompañar durante su proceso de cambio a las instituciones que quieran iniciar el camino hacia una escuela avanzada en un marco común, competencial y significativo. Se describen los objetivos, actuaciones y fases del programa, así como se perfilan algunos de los retos y dificultades percibidos en un colegio de la Fundación Educación Jesuita, el centro Claver de Lleida. A continuación, se avanza hacia un nuevo giro educativo, social y político, “Aliança 360”, promovido por la Fundación Bofill, el Movimiento de Renovación Pedagógica y la Diputación de Barcelona, que plantea ir más allá para conectar los aprendizajes que se producen en todos los tiempos y los espacios de la vida de las personas; vinculando escuela, familias y recursos de la comunidad y garantizando la equidad y la igualdad de oportunidades.

PALABRAS CLAVE

Profesorado, innovación, metodologías, estrategias, Escuela Nueva 21, Alianza 360.

RIASSUNTO

Sulla base della necessità di aggiornare le scuole e l'attuale sistema educativo, ci concentriamo su due progetti in Catalogna: il primo, “Escola Nova 21”, promosso da alcune scuole innovative e da vari enti, per accompagnare nel loro processo di cambiamento quelle istituzioni che vogliono iniziare il cammino verso una scuola avanzata in un quadro comune, competente e significativo. Vengono descritti gli obiettivi, le azioni e le fasi del programma, nonché alcune delle sfide e delle difficoltà percepite in una scuola della Jesuit Education Foundation, il centro Claver a Lleida. Avanziamo poi verso una

nuova svolta educativa, sociale e politica, “Aliança 360”, promossa dalla Fondazione Bofill, dal Movimento di Rinnovamento Pedagogico e dal Consiglio Provinciale di Barcellona, che si propone di andare oltre per collegare l’apprendimento che si svolge in tutti i tempi e gli spazi della vita delle persone; collegando la scuola, le famiglie e le risorse della comunità e garantendo l’equità e le pari opportunità.

PAROLE CHIAVE

Insegnanti, innovazione, metodologie, strategie, Escuela Nueva 21, Alianza 360.

ABSTRACT

Starting from the need to update schools and the current educational system, we focus on two projects in Catalonia: firstly, “Escola Nova 21”, promoted by some innovative schools and various entities, in order to accompany during their process of change those institutions that want to start the path towards an advanced school in a common, competent and significant framework. The objectives, actions and phases of the programme have been described, as well as some of the challenges and difficulties perceived in a school of the Jesuit Education Foundation, the Claver centre in Lleida. Next, we advance a new educational, social and political turn, “Aliança 360”, promoted by the Bofill Foundation, the Pedagogical Renewal Movement and the Barcelona Provincial Council, which proposes to go further in order to connect the learning that takes place in all times and spaces of people’s lives; linking school, families and community resources and ensuring equity and equal opportunities.

KEYWORDS

Teachers, innovation, methodologies, strategies, Escuela Nueva 21, Alianza 360.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Núria Llevot Calvet es Profesora Agregada (Programa Serra Hunter de la Generalitat de Catalunya) del Departamento de Pedagogía, en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social, Universidad de Lleida. Forma parte del Consejo de Dirección del Instituto de Investigación INDEST y del Grupo Análisis Social y Educativo GR-ASE de la UdL. Sus líneas de investigación sobre mediación y educación intercultural, diversidad religiosa, minorías étnicas, escuela rural y cooperación Europa-Africa. Ha realizado estancias de investigación en Sherbrooke, Quebec, Montreal, Paris, Mostar, Dakar, Roma... Ha participado y coordinado proyectos de investigación estatales e internacionales. Es autora de numerosas monografías, ensayos y artículos.

Ens proposem que en els propers anys, el model educatiu de Catalunya promogui i integri les oportunitats educatives extraescolars i comunitàries i en garanteixi l'equitat en el seu accés. Es tracta d'un gran repte que demana un canvi de marc mental de la societat al pensar en educació i de la política educativa al nostre país (Carles Barba, director “Aliança 360”, 2018).

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

En un mundo complejo y cambiante, con un alumnado que tiene inquietudes y problemas nuevos y diferentes a las generaciones precedentes, que acceden a cantidades ingentes de información pero tienen que aprender a escogerla y procesarla, la escuela ha de dar respuesta a nuevos desafíos (Postman, 1999; Scott, 2015a, 2015b). En el contexto español, derivados de cambios sociales y de las familias, Bolívar (2017) analiza algunos de los problemas y retos actuales de la educación pública. En esta línea, la investigación realizada por Redecker *et al.* (2011, p. 12) identificó seis retos fundamentales, entre los cuales destacan la integración multicultural para hacer frente a la inmigración y el cambio demográfico y la reducción del abandono escolar para combatir el desempleo y promover una fuerza de trabajo con mayores niveles de educación.

La escuela debe capacitar a las personas para el cambio y hacer que la educación sea una experiencia global y continuada a lo largo de la vida y para ello debe cambiar su funcionamiento y organización, sus estructuras y metodologías. Cynthia Luna Scott (2015a) indica que en los próximos años los objetivos de aprendizaje se centrarán en las competencias más que en los conocimientos. Los centros educativos deben proporcionar experiencias de aprendizaje relevantes, globales e integradas que posibiliten a los niños y las niñas construirse como personas competentes, autónomas, alegres y solidarias (Carbonell, 2014). Este autor defiende una educación inclusiva y cooperativa, una educación sistémica y también lenta para garantizar un aprendizaje sostenible. En este sentido, recordamos los cuatro pilares de la educación que defiende el conocido Informe Delors (UNESCO, 1996): aprender a saber, aprender a ser, aprender a estar y aprender a convivir. Y también el informe de la UNESCO Rethinking Education (2015c), que explicita la necesidad de repensar los sistemas educativos actuales y por ende de la escuela tradicional y dibuja algunas líneas de cambio con el fin de adaptarse a los nuevos requerimientos de las sociedades postmodernas y proporcionar las competencias necesarias para disfrutar de una vida plena.

Pero la escuela no es una isla y este proceso transformador, en aras de una educación avanzada, se debería desarrollar con la complicidad y colaboración de familias, docentes y otros agentes educativos (Llevot y Bernad, 2015). Algunos centros, tanto de primaria como de secundaria, ya han empezado a innovar, a introducir cambios metodológicos y organizativos, y otros lo están planteando, como veremos en este artículo. Como se señala desde la Pedagogía, la escuela del siglo XXI será una escuela “disruptiva”, una

escuela sin libros, sin asignaturas, sin horarios, con un sistema de evaluación continua que evaluará no sólo las competencias cognitivas y técnicas, sino también las digitales, sociales y emocionales, necesarias para una vida plena en el siglo XXI (Schleicher, 2010). Y este movimiento en auge será imparable para toda la comunidad educativa.

Tres palabras resumen la filosofía de trabajo para contribuir a la educación del siglo XXI¹ en todo el mundo: *Explorar*, para identificar y analizar las tendencias educativas más innovadoras, diseñar y poner en marcha pilotos educativos; *Inspirar*, porque la exploración realizada debe ser compartida con los docentes, con los centros educativos, con las administraciones públicas, con la sociedad en general. Se trata de promover debates, conferencias, encuentros educativos en los que dar a conocer nuevos procesos pedagógicos, mejores prácticas; y *Transformar*, en el sentido de mostrar haciendo, implicarnos en una acción social orientada a los entornos sociales que sean más vulnerables (Hernando, 2015).

2. EL SISTEMA EDUCATIVO DE ESPAÑA: PARTICULARIDADES QUE TIENE EN CATALUÑA

En Cataluña, como en la mayoría de los países europeos, hay una etapa educativa obligatoria, de los 6 hasta los 16 años (edad en que los jóvenes se pueden incorporar al mercado de trabajo). Esta etapa de educación obligatoria está dividida en dos etapas: la etapa de educación primaria (de 6 a 12 años) y la etapa de educación secundaria obligatoria (ESO), de los 12 a los 16 años. La etapa de educación primaria abarca 6 cursos agrupados en tres ciclos de 2 años cada uno (ciclo inicial, medio y superior). La ESO comprende 4 cursos agrupados en dos ciclos de 2 años de duración (primer ciclo y segundo ciclo). Antes de la etapa de Primaria, está la etapa de educación infantil, que comprende dos ciclos. Una particularidad de esta etapa es que casi el 100% de los niños catalanes cursa el segundo ciclo (de 3 a 6 años).

En España y, por lo tanto, en Cataluña, la titularidad de los centros educativos puede ser pública o privada. En la red pública, la enseñanza está sufragada con fondos públicos, los centros pertenecen a la Administración educativa o local y los docentes son funcionarios. Hay tres tipos de centros: las escuelas, que imparten el segundo ciclo de educación infantil y la etapa de primaria; los instituto-escuela, que imparten el segundo ciclo de educación infantil, la etapa de primaria y la etapa de la ESO; y los institutos, que imparten la etapa de la ESO y los estudios postobligatorios (bachillerato y formación profesional). En la red privada, los centros pertenecen a una fundación, orden religiosa, cooperativa, etc. y el profesorado está contratado por el titular. Estos centros se suelen llamar colegios y pueden impartir todas las etapas educativas hasta los estudios universitarios, o sólo algunas. Dentro de este grupo, hay dos tipos: los centros privados con

1. Ver el laboratorio de innovación educativa que viaja por todo el mundo en: <http://www.escuela21.org/>.

concierto o centros concertados, que imparten estudios sufragados con fondos públicos, y los centros propiamente privados, en menor número, que no tienen concierto.

3. MARCOS DE REFERENCIA SOBRE ESTOS DESAFÍOS

El cambio, la globalidad, la complejidad y la paradoja caracterizan las sociedades postindustriales. Y emergen nuevos contextos de aprendizaje y nuevas necesidades que demandan respuestas innovadoras. Implican repensar las políticas educativas, nuevas miradas a los propósitos de la educación y a la organización del aprendizaje. Y algunos organismos internacionales relacionados con la educación, como la UNESCO y la OCDE, se hacen eco de este cambio de paradigma y impulsan a través de informes y recomendaciones la transformación de los sistemas educativos para dar respuesta a las necesidades emergentes de las sociedades del siglo XXI y educar a los ciudadanos del futuro (UNESCO, 2015a; 2015b; OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF, 2016).

Sintetizando, se defiende una escuela que aprende holísticamente (no sólo el alumnado sino también el profesorado, las familias y otros agentes), donde los alumnos y alumnas son los protagonistas de los procesos de aprendizaje, inclusiva, abierta al entorno, trabajando en red con otros actores educativos de la comunidad, liderada por equipos directivos que tienen claros la misión, la visión y los valores, plasmados en los proyectos de centro.

3.1. La innovación pedagógica en Cataluña

Este modelo de escuela innovadora que estamos planteando en este artículo no es nuevo. En Cataluña existe una larga tradición de innovación pedagógica y didáctica que se remonta a principios del siglo XX (Carbonell, 2014). Por otra parte, recientemente han surgido algunas iniciativas como la campaña Edupost2015, impulsada por el proyecto «Educación Post 2015, Equidad y calidad para todos»², liderado por UNESCO-CAT (Centro UNESCO de Cataluña) y la Fundación Jaume Bofill, con el objetivo de profundizar en la calidad y la equidad de la educación en Cataluña. La campaña contribuye al debate mundial sobre educación post 2015, promovido por la UNESCO, convocando a los actores educativos de Cataluña a presentar sus reflexiones y propuestas para los próximos 15 años a través de diferentes medios y formatos. Y mención aparte merece el Programa Escuela Nueva 21, objeto de parte del análisis de este artículo y que desplegaremos en los siguientes apartados.

En los últimos años, han cambiado vertiginosamente los contextos de aprendizaje con la irrupción de las tecnologías en las aulas, nuevas formas de organizar los aprendi-

2. Ver <<http://www.edupost2015.cat>>.

zajes como los proyectos, los ambientes, la ludificación y la gamificación, que han ido cambiando el aspecto de las aulas y dando más protagonismo al alumnado, actor de su propio proceso de aprendizaje.

3.2. El Programa pionero: ‘Escola Nova 21: Aliança per un sistema educatiu avançat’

En este contexto nace el Programa Escuela Nueva del siglo 21, una Alianza para un sistema educativo más avanzado”³ que pretende promover la innovación educativa en Cataluña, impulsando la transformación de los centros escolares, fomentando la cohesión social y “generando competencias para la vida en el contexto presente”.

El Programa *Escola Nova 21* es “una alianza de escuelas y entidades que tienen como objetivo hacer crecer las acciones de cambio educativo”, como se explica en su web. Es un proyecto abierto que ha sumado 485 centros a las 26 escuelas impulsoras, con un plan piloto de tres años de duración.

Los objetivos generales del Programa son:

1. Crear un marco con las características educativas que debería tener una escuela avanzada: propósito educativo competencial, medidas de logro de aprendizaje referidas a todos los objetivos, prácticas de aprendizaje fundamentadas en el conocimiento empírico, sistemas de evaluación de los aprendizajes que permitan determinar si las prácticas generan las competencias del propósito, una organización abierta y vinculada al entorno que promueve la reflexión y el aprendizaje.
2. Generar los procedimientos y estrategias formativas que posibilitan a las escuelas participantes la transición sistemática partiendo de su propio proyecto educativo.
3. Aportar conocimiento sobre prácticas educativas avanzadas, metodologías de trabajo globalizado interdisciplinar y de su evaluación competencial, así como evidencias del impacto en el aprendizaje.

Para lograr estos fines y objetivos, uno de los ejes en este proceso de cambio integral de paradigma educativo es la creación de un ecosistema educativo “que intercambie, que aprenda, que mejore su trabajo”. Y ésta es la base que permitirá dibujar los elementos clave definitorios de un marco común que facilite generar experiencias de aprendizaje significativas y relevantes y que permita consolidar y mejorar estas prácticas avanzadas.

Como promotores e impulsores del programa, encontramos varias organizaciones de larga trayectoria en el campo educativo, como la Fundación Jaume Bofill o la Universidad Abierta de Cataluña. Contando también con el apoyo y colaboración de otras

3. Ver <<http://www.escolanova21.cat>>.

entidades o instituciones como los Movimientos de Renovación Pedagógica o el Departamento de Educación de la administración educativa (Generalitat de Catalunya).

3.3. La Escuela avanzada: características de esta transformación

En la web del programa⁴ se define una escuela avanzada como aquella que en el contexto actual de transformación exponencial es capaz de replantearse el propósito de la educación y replantear su práctica educativa cotidiana para responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento en un mundo globalizado.

¿Cómo se define una escuela innovadora o avanzada? Son centros de perfiles diversos, algunos son de primaria, otros de secundaria, públicos o privados, de nueva creación o con una larga tradición educativa, algunos han apostado en sus proyectos definitorios por las tecnologías o las ciencias y otros por las humanidades. Unos han incorporado nuevas metodologías con fines sociales, pero otros para ser más competitivos y tener un plus que atraiga a las familias.

Cada centro comenzó un poco por libre, con motivaciones iniciales diversas, aplicando metodologías rompedoras con la clase magistral, utilizando materiales que cuentan con más de 100 años de historia, como los Montessori, pero creando también materiales de trabajo propios. Y a pesar de que han ido forjando una identidad propia, se percibe una cierta convergencia: la mayoría de estas escuelas están organizando espacios y tiempos y aplicando métodos y formas de trabajar de modo similar pero con peculiaridades propias.

Todos ellos comparten estos elementos que definen el marco común⁵: tienen un proyecto educativo que plasma un propósito educativo competencial y trabaja en la formación por competencias del alumnado; aplican prácticas que sitúan al alumnado en el centro del aprendizaje; han desarrollado sistemas propios para evaluar los aprendizajes y determinar si las prácticas generan las competencias deseadas; y se han organizado de forma abierta con su entorno.

Porque más allá de la eliminación de los libros de texto y las nuevas metodologías que se empleen en el diseño de las prácticas educativas innovadoras, el elemento principal que comparten las escuelas avanzadas es el propósito de educar ciudadanos para una vida plena en el siglo XXI, y eso incluye aspectos cognitivos, sociales y éticos. Y es este propósito, coinciden los directivos entrevistados, el elemento que “condiciona” todo lo que pasa en sus centros. Los horarios, la coordinación de los docentes, las asignaturas,

4. Ver <<http://www.escolanova21.cat>>.

5. En Cataluña el centro escolar Mare de Déu de Montserrat en Terrassa, Barcelona, es una comunidad de aprendizaje que en cinco años pasó del 17% al 85% de alumnos que superaron las evaluaciones de competencias básicas para la comprensión lectora. Actualmente existen más de 30 centros educativos en España participando de este modelo que ha cruzado fronteras para crecer en Brasil (Hernando, 2015).

los espacios y la evaluación adoptan nuevas formas para facilitar el aprendizaje (Sanuy, Bernad y Llevot, 2017).

3.4. Un ejemplo piloto: el colegio concertado, de la orden religiosa jesuita, Claver de Lleida

El Proyecto Horizonte 2020 se lleva a cabo actualmente en plan piloto en tres centros (privados-concertados) de la Orden religiosa de los Jesuitas. El objetivo del Programa es que en 2020 funcione en los ocho colegios catalanes de la orden, que suman 13.000 alumnos.

Un directivo de la Fundación define el proyecto Horizonte 2020 como un marco de reflexión estratégica en las comunidades educativas de los centros de los jesuitas para definir los horizontes, procesos y acciones con el fin de transformar la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje ante los nuevos retos que afronta la escuela del siglo XXI. Se pide la colaboración también de otros actores económicos, pedagógicos, sociales, culturales y religiosos de Cataluña. En la web de la Fundación⁶ se afirma que “Crear la nueva escuela y hacerlo todos juntos, éste es el Objetivo de Horizonte 2020” (Horitzó 2020, 2013, p.1). El nuevo proyecto comenzó de manera gradual, dada la diversidad cultural y religiosa que presentaba el centro, y luego esta iniciativa se ha generalizado en los demás centros de la fundación.

El Colegio Claver, situado en Lleida, ante la creciente complejidad social y la magnitud de los retos que abordar, ha transformado sus espacios y sus maneras de hacer bajo el cobijo del proyecto Horizonte 2020, tanto en Primaria como en Secundaria. Se señala como propósito educativo la formación de personas integrales para una sociedad diferente, comprometidas con el prójimo y con la mejora del entorno y de la sociedad en general, capaces de tomar decisiones desde la autonomía personal. Y para conseguirlo, emprenden la transformación de su modelo pedagógico. En este proceso son partícipes docentes, alumnos y familias. A modo de una comunidad de aprendizaje, el proceso se inició con los sueños de toda la comunidad educativa sobre la escuela que desearían. Las fases sucesivas del proyecto fueron: “Construimos un sueño”; “Transformemos la educación”, donde se llevó a cabo un proceso reflexivo y de difusión y se asentaron algunas de las bases; “Pasamos a la acción” con la implementación de algunas experiencias piloto. Y a partir del curso 2016-2017 se ha desplegado la transformación educativa.

Este proyecto se basa en diversas fuentes: las inteligencias múltiples de Gardner y los modelos educativos de los países nórdicos, entre otras. Apuestan por: la innovación pedagógica; la educación personalizada acorde con las necesidades de cada alumno; el aprendizaje interdisciplinar y cooperativo, flexible y autónomo, aplicando las nuevas

6. Ver <<http://h2020.fje.edu/es>>.

tecnologías al servicio de la educación; el trabajo por proyectos, rompiendo las barreras de las asignaturas tradicionales; la evaluación continua y formativa; asimismo velan por la tutorización y la autorreflexión del alumnado.

Los alumnos son protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y observan, investigan, experimentan, etc. Se utilizan metodologías variadas, trabajo por proyectos, resolución de problemas relacionados con situaciones reales. Partiendo del aprendizaje centrado en el alumno, se combina el aprendizaje por recepción, por descubrimiento guiado, el trabajo individual y el trabajo cooperativo. Los recursos tecnológicos están integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se desarrollan las inteligencias múltiples.

Se basan en el método científico y tienen que elaborar hipótesis o preguntas de investigación, analizar los resultados y llegar a unas conclusiones, poniendo en juego conocimientos de ámbitos científicos, lingüísticos, humanísticos, etc. y valores que defienden la justicia y el compromiso social. Al finalizar el proyecto, realizado en equipo, tienen que elaborar un dossier individual, promoviendo así el trabajo autónomo y el razonamiento científico. Los contenidos de las diversas asignaturas se aprenden de forma transdisciplinar a través de los proyectos, pero también hay clases específicas, de alemán por ejemplo. Para cumplir con los requisitos formales, el colegio debe traducir los contenidos de los proyectos en materias para que puedan ser aprobados por la administración educativa. La evaluación es continua, de procesos y resultados, evaluando los conocimientos y habilidades adquiridas individualmente así como las actitudes, pero también el trabajo colaborativo. Un modelo de evaluación vinculado a la adquisición de competencias y de un conocimiento interdisciplinar. Se utilizan diversos instrumentos como tablas de observación con indicadores de proceso y de resultados, rúbricas, pruebas individuales, etc. Se favorece también la autoevaluación y la coevaluación.

Por último, finalizamos este apartado citando algunos de los proyectos a nivel de centro que caracterizan el colegio Claver: Programa de Innovación en Red; Creación y realización de un concurso LEGO Mindstorm; Productor de huertos escolares en red; Seguridad en la red; Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera; Programa de Auxiliares de Conversación...

Concluir con que se ha llevado a cabo con gran éxito la primera evaluación de este proyecto, sintetizando los antecedentes y el sentido de la labor realizada, así como presentando los resultados obtenidos (desde diferentes perspectivas) y las conclusiones y las recomendaciones para seguir avanzando. En la Fundación Educación Jesuita se están elaborando una serie de cuadernos⁷ (ver Aragay, 2016) sobre la necesidad de adaptar la escuela a los requerimientos y necesidades del siglo XXI desde diversas perspectivas (educadores, familias...).

7. [http:// h2020.fje.edu/es/docs/](http://h2020.fje.edu/es/docs/).

4. **ALIANÇA 360: UNA NUEVA Y AMPLIA PERSPECTIVA**

Se trata de una nueva iniciativa educativa, social, política, etc. que plantea conectar los aprendizajes que se producen a lo largo de la vida de la persona. Vinculando escuela, familias y todos los recursos activos de la comunidad y garantizando la equidad y la igualdad de oportunidades con el apoyo de la Fundación Jaume Bofill, la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica y el Área de la Educación de la Diputación de Barcelona.

Con el convencimiento de que el futuro de la educación pasa por esta mirada global de 360 grados, propone que el modelo educativo promueva e incorpore también las oportunidades educativas que hoy se encuentran fuera del sistema reglado escolar: actividades extraescolares, de vacaciones, el tiempo del mediodía y ámbitos diversos como el artístico, el deportivo, el lúdico, el de ocio, el tecnológico... Se trata de una concepción de la educación que entiende la comunidad y el municipio como ecosistema educativo y propone: generar más y mejores oportunidades educativas a lo largo de la vida; conectar los aprendizajes y la educación lectiva y no lectiva dentro y fuera de la escuela, proporcionando itinerarios personalizados; promover y garantizar la equidad, la igualdad de oportunidades y evitar la segregación; y, por último, construir una alianza desarrollando un trabajo colaborativo con todos los agentes de la comunidad (Aliança 360, 2018).

La educación 360 centra su estrategia en la conexión de los agentes que trabajan en el ámbito educativo: administraciones, escuelas, institutos, familias, equipamientos culturales, deportivos, entidades... El trabajo conjunto multiplica las posibilidades de aprendizaje en el territorio y el acceso para todos los educandos. Plantea, pues, la conexión en cuatro niveles: alianza entre todos los agentes; vinculación de los diferentes tiempos, espacios y recursos dentro y fuera de los centros educativos; transversalidad y cooperación de las instituciones, entidades y centros educativos y voluntad universal, equitativa y, sobre todo, inclusiva.

Tal como habíamos avanzado, en Cataluña existen ya centenares de iniciativas educativas, sociales, culturales... *Aliança 360* es el resultado de toda esta riqueza y se enmarca en el movimiento de transformación que vive en este momento la comunidad educativa. Pretende ser una propuesta útil para reforzar este ecosistema educativo ya existente y promover la igualdad y las nuevas oportunidades educativas.

Para hacer realidad esta experiencia se promueven experiencias 360 (en las que colaboran ya centenares de ayuntamientos, entidades, centros educativos, equipamientos culturales, deportivos, etc.); además, se aporta conocimiento sistematizando experiencia, elaborando modelos e investigaciones y, por último, incorporando todo ello a la política pública (señalar que en 2020 se han hecho 36 propuestas dirigidas a los ayuntamientos).

Brevemente mostraremos una pincelada de lo que comporta esta pionera red (Aliança 360, 2018): acuerdos municipales (diagnósticos compartidos, pacto local para la educación), espacios de conexión y coordinación (consejo educativo municipal, claustros

y equipos educativos ampliados, semana de la educación 360), municipio y ecosistema educativo (redefinición de zonas y territorios educativos, repensar y coordinar la utilización de los recursos municipales y de las entidades, rediseñar los espacios públicos, abrir las escuelas y los institutos a la comunidad), oferta educativa con nuevas oportunidades (mapas educativos de recursos compartidos, web/aPP Educación 360, programa municipal de actividades extraescolares, oferta lúdica coordinada de verano, refuerzo escolar), personalización educativa (pasaporte 360, microcredenciales de aprendizaje digital, programas de Aprendizaje Servicio), innovación en las oportunidades educativas (piloteo de nuevas experiencias, laboratorio de aprendizaje), universalidad, inclusión y equidad (universalización de los servicios, aumento de los recursos, tarificación social, incremento de las políticas becas, programa de refuerzo a personas con necesidades educativas específicas, plan de igualdad de género, programa de segundas oportunidades), acompañamiento y empoderamiento (orientación a familias en transición, programa de parentalidad positiva, orientación y prescripción educativa, mentoría social, programas y espacios para la juventud y la adolescencia), entre otras actuaciones⁸.

5. RETOS Y OPORTUNIDADES PARA EL SIGLO XXI

La sociedad del conocimiento demanda unos nuevos requerimientos no previsibles hace unas décadas, la escuela deberá crear las condiciones idóneas para que los alumnos desarrollen competencias y habilidades complejas y se conviertan en aprendices autónomos de un mundo poco previsible.

Pero transformar la escuela, favorecer la innovación, no es un camino fácil. Algunas escuelas harán cambios radicales y en poco tiempo y otras necesitarán cambios más pausados⁹.

Algunas de las dificultades provienen de las teorías implícitas del profesorado, y aquí, la formación inicial y permanente del profesorado tiene mucho que decir. La investigación sobre la práctica docente nos dice que una gran parte de las metodologías didácticas utilizadas por el profesorado, las rutinas de aula y de escuela, están basadas en las costumbres y creencias tradicionales de los docentes y en sus experiencias previas como alumnos y como enseñantes, sobre todo en los primeros años de su carrera docente. Por

8. Pueden consultarse los retos, los videos, las experiencias, el banco de recursos... de esta red en: <https://www.educacio360.cat>.

9. Se pueden ver tres cápsulas audiovisuales sobre buenas prácticas en una selección de centros de primaria, en la web del grupo de investigación GR-ASE, Análisis Social y Educativo, de la Universidad de Lleida. <http://www.escueladiversa.com/capsulas-audiovisuales/> fruto del estudio y de una ayuda recibida del proyecto Recercaixa 2015. También se puede consultar un estudio europeo, que se está realizando, sobre cambios y prácticas singulares en Cataluña, Luxemburgo e Italia (Macià y Llevot, 2019).

eso es tan importante exponer al alumnado de magisterio a buenos modelos durante sus períodos de práctica en las escuelas y supervisar sus primeras experiencias profesionales.

En cambio, sólo hay que recordar las leyes de reforma educativa, que se han limitado normalmente a alargar los contenidos del currículo, regular nuevas materias, normativizar las etapas educativas y la forma de acreditarlas, sin tener en cuenta la investigación social y educativa sobre lo que ocurre realmente en las aulas, sus rutinas escolares, qué y cómo aprenden los alumnos y cómo enseña el profesorado. La investigación educativa ha demostrado, por ejemplo, que los currículos largos y rutinarios no implican más aprendizaje, y el incremento del número de horas de clases magistrales o de deberes tampoco.

Aunque las últimas leyes (LOE¹⁰, LOMCE¹¹) contemplan un currículum competencial¹² e incorporan elementos presentes en el debate impulsado por la UNESCO, sin duda el Programa Escuela Nueva 21 y el de Alianza 360 tendrán que hacer frente a algunas dificultades, como reconocen algunos de sus actores, por ejemplo el actual sistema de exámenes basado en pruebas homogéneas para todos los alumnos. Hay competencias indispensables en la vida adulta, como el espíritu crítico o la capacidad de trabajar en equipo o las socioemocionales, que son a la vez habilidades difíciles de medir, y los sistemas de evaluación actuales no están preparados para puntuar estas competencias.

Nuestras escuelas cada vez están más burocratizadas, aspecto que no deja de ser un elemento de control a menudo “teledirigido” por parte de la Administración y con las herramientas tecnológicas a su servicio. Los equipos directivos deben rellenar, curso tras curso, un sinfín de informes y memorias escolares. Hay aplicativos informáticos para los procesos de matrícula, para la evaluación del alumnado y del centro, entre otros, que a menudo favorecen la uniformización y dejan un escaso margen para la creatividad, la innovación y la autonomía. Y a menudo, ante un entorno poco motivador, el reo fácil a quien culpar es la falta de recursos. Así, la gestión burocrática y los planes centralizados de la Administración, pensados para una escuela convencional, es otra dificultad a añadir, que supone, de acuerdo con la opinión de algunos directores y directoras, un lastre para los centros que trabajan sin horarios preestablecidos, sin asignaturas o en aulas multinivel¹³.

10. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

11. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

12. Actualmente, el Decreto 119/2015, establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria e incluye el currículum básico. Este decreto contempla ocho competencias básicas y “profundiza en el enfoque competencial del currículum de la educación primaria, especialmente en la conceptualización de las competencias básicas” (p.1).

13. En estas aulas, el profesorado atiende a la vez alumnado de diferentes edades. Es frecuente por necesidades organizativas en las escuelas rurales pero también hay escuelas urbanas que han implementado esta opción.

De acuerdo con Carbonell (2014), una condición necesaria para la transformación es el cambio de los espacios y de los horarios, como se ha hecho en el colegio Claver de Lleida. Se necesitan espacios totalmente diferentes a lo que es común en muchas de nuestras escuelas, espacios de encuentro, espacios amplios y polivalentes que van cogiendo forma en función de la actividad que tiene lugar, escaleras que permiten el paso a los pisos superiores o que sirven de expositores o como tarima para facilitar la exposición de un trabajo. La arquitectura escolar se abre a nuevas miradas, los diseños deberían ser diferenciados en función de las necesidades arquitectónicas y físicas y demandas singulares del proyecto educativo de cada escuela. También el mobiliario debería adecuarse a las nuevas actividades, pupitres modulables que permiten diversas agrupaciones de alumnos, por ejemplo.

Por otro lado, a partir de las inquietudes, experiencias y necesidades detectadas por estas escuelas innovadoras, se podrían crear propuestas arquitectónicas, protocolos a seguir en la planificación de las futuras obras o reformas de los equipamientos educativos. Pero, sin duda, se necesita una cierta sensibilidad por parte de la Administración.

Muchas escuelas innovadoras son percibidas como experimentos por la Administración y también por parte de la sociedad. En la actualidad, hay todavía pocas escuelas que trabajen siguiendo el marco de las escuelas avanzadas. Pero cada año crece el número de escuelas insatisfechas con su funcionamiento y resultados. Esta actualización de las escuelas también es una demanda social en auge y cada vez son más las familias que reclaman a la Administración más escuelas de este tipo.

Cabe añadir que actualmente existe un número creciente de centros que lideran estos modelos alternativos, reservados hasta ahora para maestros pioneros y escuelas singulares.

6. A MODO DE REFLEXIONES ABIERTAS PARA EL DEBATE

Hace más de 30 años que los sistemas educativos de todo el mundo se plantean cómo llevar a cabo una educación verdaderamente competencial y significativa y las últimas leyes educativas se han hecho eco de ello. También son competenciales los instrumentos de evaluación internacional como las pruebas PISA. Pero hay un desfase entre los discursos y las prácticas que es necesario romper y caminar hacia un sistema de organización del aprendizaje diferente.

Vivimos en una sociedad cambiante que ha transformado el aprendizaje y las maneras como aprendemos. Las necesidades formativas de los jóvenes hoy en día son radicalmente distintas a las de hace unas décadas. Los sociólogos hablan de la revolución tecnológica a escala planetaria que ha supuesto internet, comparable para algunos a la invención de la imprenta, y su impacto en el acceso a la información y el conocimiento y en las formas como las personas nos relacionamos e interaccionamos en el plano personal, profesional y social. Y la institución escolar debe incorporar estos cambios si no se quiere quedar ob-

soleta. En cada centro la comunidad educativa debería iniciar un proceso participativo de reflexión; entre otras, algunas preguntas que piden respuestas son: ¿Qué modelo de ciudadano necesita nuestra sociedad? ¿Qué competencias necesitan los jóvenes del futuro para tener una vida plena y autónoma? ¿Y cómo desarrollarlas y evaluarlas? ¿Cómo actualizar las metodologías, las prácticas educativas y la organización del centro? ¿Cómo dar herramientas a los jóvenes que viven en sociedades cada vez más complejas?

Los estudiantes del siglo XXI van a formar parte de una cultura que valore la participación, con amplias oportunidades para iniciar, producir y compartir creaciones. Y hay que promover que se comuniquen y colaboren en una variedad de contextos, que se involucren en el aprendizaje entre pares y se desarrollen como ciudadanos globales. (Scott, 2015a, pp. 8-9)

Parafraseando a Andreas Schleicher, director de educación de la OCDE y creador del informe PISA, en una de sus últimas visitas a España (octubre de 2018) nos dejó este mensaje: “lo que aprendemos, nuestra forma de aprender, y cómo se nos enseña está cambiando. Esto tiene implicaciones para las escuelas y la educación de nivel superior, así como para el aprendizaje permanente”¹⁴. Y por ello el profesorado universitario de las Facultades de Educación nos enfrentamos a un gran reto: formar a los futuros educadores del siglo XXI (Llevot e Bernad, 2016). Los docentes en formación deben aprender a: situarse críticamente en la hiperrealidad fragmentada, situar los aprendizajes en medio de la incertidumbre y la complejidad de la sociedad y del microcosmos de la escuela, trabajar en equipo con los compañeros, las familias y otros agentes educativos del entorno, dar una respuesta educativa personalizada a las necesidades de cada alumno, etc. La educación debe facilitar la capacidad de adaptarse a nuevos contextos para poder participar activamente en la sociedad del conocimiento y actuar responsable y éticamente en entornos locales de un mundo globalizado.

Según el reciente estudio de Garreta *et al.* (2021), la escuela debe ser garante de la igualdad de oportunidades de todo el alumnado y debe apostar por la equidad y la justicia social desde una postura ética y crítica con las desigualdades de cualquier tipología. Cada escuela debe replantearse la organización del aprendizaje en base a un propósito educativo definido. Se necesitan equipos comprometidos con el proyecto y direcciones claras que lo lideren. Pero también está claro que la acción educativa de la escuela por sí sola no puede compensar todas las desigualdades presentes en el país. Puede transformar el aprendizaje para que sea más activo, personalizado, inclusivo, pero sin la complicidad de la Administración y de los otros actores educativos y sociales no se erradicarán las desigualdades.

14. Traducción propia. Schleicher. The case for 21st-century learning. Disponible en <<http://www.oecd.org>>.

Las nuevas investigaciones acerca del aprendizaje¹⁵ nos han conducido hasta el desafío de redefinir las competencias para el siglo XXI como puerta de acceso a nuestra creatividad.

La evidencia internacional (Aliança 360, 2018) señala efectos positivos de la Educación 360 en los ámbitos escolares (reducción del absentismo y abandono escolar así como de los resultados académicos), personal, familiar (mejora de la autonomía y el autoestima) y comunitario (refuerza la cohesión social y el tejido asociativo).

La variedad de nuestra naturaleza humana está en el corazón de un nuevo modelo de centro. Por eso es imprescindible celebrar la diversidad de nuestros alumnos y profesores, comunicarlo en las reuniones con las familias, buscar espacios, tiempos, lugares para conversar, exponer y mostrar las creaciones y el potencial de todas nuestras competencias. Añadir sólo que apostamos por la metáfora de la orientación mediante la brújula para descubrir cuál debe ser la institución educativa para un nuevo siglo (Hernando, 2018).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliança 360 (2018). *Connectant la comunitat per generar més i millors oportunitats educatives. Propostes de política municipal (2019-2013)*. Barcelona: Clou.cat
- Aragay, X. (2016). *Transformando la educación. Evaluamos la primera experiencia piloto. 35 factores para calibrar el cambio educativo*. Cuaderno número 9. Barcelona: Barcino Editorial.
- Carbonell, J. (2014). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Garreta, J. et al (2021). *Escola i diversitat cultural a Catalunya. Evolució, situació i reptes de futur*. Premio Batec 2019. Lleida: Pagès.
- El marc comú d'escola avançada. Les característiques que tota escola hauria de tenir* (2016). <http://www.escolanova21.cat/marc-escola-avancada>
- Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Hernando, A. (2018). *Escuelas innovadoras y familias creativas. Una guía para las mejores prácticas el mundo para transformar juntos la educación*. Madrid: FAD.
- Horitzó 2020 [Periódico de información del Horitzó 2020 de Jesuites Educació]. (Junio 2013). *Construyamos un sueño. La escuela que queremos: entre todos lo haremos posible* [n.a.]. http://h2020.fje.edu/wp-content/uploads/2016/01/Diari_horitzo_1_2020_ES.pdf
- Llevot N. & Bernad O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 57-70.

15. Ver: www.grps.org/cafrostr; <http://aprendizajeservicio.net>; www.christenseninstitute.org, entre otros.

- Llevot N. & Bernad O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 99-110.
- Macia, M. & Llevot, N. (eds.) (2019). *Families and schools. The involvement of foreign families in schools*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>
- OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. www.unicef.org/lac
- Postman N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Redecker C. et al (2011). *The Future of Learning: Preparing for Change*, «Luxembourg: Publications Office of the European Union». <http://ftp.jrc.es>
- Sanuy, J., Bernad, O. & Llevot, N. (2017). Nuevos retos educativos: el Programa Escuela 21 en Cataluña. *Orientamenti pedagogici: Rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 64(370), 793-816.
- Scott, C.L. (2015a). *The futures of learning 1: why must learning content and methods change in the 21st century?*, «Education research and foresight, Working papers», UNESCO. <http://nesdoc.unesco.org>
- Scott, C.L. (2015b). *The futures of learning 2: what kind of learning for the 21st century?*, «Education research and foresight, Working papers», UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org>
- Schleicher, A. (2010). *The case for 21st-century learning*. <http://www.oecd.org>
- UNESCO (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty -first Century, Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO (2015). *World Education Forum 2015. Final Report*. www.unesco.org
- UNESCO (2015a). *Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. World Education Forum 2015. <http://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO (2015b). *Education for all 2000-2015: achievements and challenges*. <http://unesdoc.unesco.org/>
- UNESCO (2015c). *Rethinking Education. Towards a global common good?*. <http://unesdoc.unesco.org>

LAS *SOFT SKILLS* DEL DOCENTE

Alessandra La Marca, Leonarda Longo

RESUMEN

El ejercicio de una adecuada profesionalidad docente implica dimensiones motivacionales, comunicativas, prácticas y vocacionales que van mucho más allá de las especificidades de los contextos del aula, participando en el desarrollo integral de la organización escolar y en las iniciativas y proyectos que la escuela desarrolla en la relación con la más amplia realidad de carácter familiar, comunitario y social en la que se encuentra inmersa ¿Qué competencias caracterizan al docente profesional en la actualidad? ¿Qué acciones y dispositivos de autoevaluación pueden apoyar su desarrollo profesional? El concepto de competencia se refiere a una serie de conocimientos especializados necesarios, pero que ya no son suficientes para la formación del profesorado: las competencias especializadas deben ser “orientadas” y finalizadas por meta-habilidades progresivamente refinadas a través de una práctica que forme en un círculo virtuoso con la teoría. Esta contribución pretende dar respuestas operativas a estas preguntas y contribuir a la expansión del marco disponible hoy para la evaluación de las *Soft Skills*. Después de haber ilustrado los objetivos y principios metodológicos que han inspirado la investigación realizada con 1.166 profesores sicilianos en formación y en servicio, se presenta el cuestionario SSI (*Soft Skills Inventory*), una herramienta de autoevaluación de las competencias organizativas-gerenciales y relacionales del docente.

PALABRAS CLAVE

Competencias organizativas-gerenciales, competencias relacionales, *soft skills inventory*, profesionalidad docente, autoevaluación.

SOMMARIO

L'esercizio di una adeguata professionalità docente coinvolge dimensioni motivazionali, comunicative, pratiche e vocazionali che vanno ben oltre le specificità dei contesti d'aula, partecipando allo sviluppo complessivo dell'organizzazione scolastica

e ad iniziative e progetti condotti dalla scuola nel rapporto con la più ampia realtà di ordine familiare, comunitario e sociale in cui è immersa. Quali competenze connotano il docente professionista oggi? Quali azioni e dispositivi di autovalutazione possono supportarne lo sviluppo professionale? Il concetto di competenza rimanda ad una serie di conoscenze specialistiche necessarie, ma non più sufficienti per la formazione degli insegnanti: le competenze specialistiche necessitano di essere “orientate” e finalizzate da metacompetenze progressivamente affinate da una pratica che fa circolo virtuoso con la teoria. Il contributo intende fornire risposte operative a queste domande e concorrere all’ampliamento del *framework* oggi disponibile per la valutazione delle *Soft Skills*. Dopo aver illustrato le finalità e i principi metodologici che hanno ispirato la ricerca condotta con 1.166 docenti siciliani in formazione e in servizio, viene presentato il questionario SSI (*Soft Skills Inventory*), uno strumento autovalutativo delle competenze organizzativo-gestionali e relazionali del docente.

PAROLE CHIAVE

Competenze organizzativo-gestionali, competenze relazionali, *soft skills inventory*, professionalità docente, autovalutazione.

ABSTRACT

The adequate teacher professionalism involves motivational, communicative, practical and vocational dimensions that go far beyond the classroom contexts. It contributes to the overall development of the school organization, initiatives and projects in the relationship with the large family, community and social reality in which it is immersed. What are the skills of professional teachers today? What self-assessment actions and devices can support their professional development? The concept of competence refers to a series of necessary specialist knowledge, but no longer sufficient for teacher training: specialist competences need to be “oriented” and finalized by meta-skills progressively refined by a practice that makes a virtuous circle with theory. This paper aims to provide operational answers to these questions and contribute to the expansion of the framework for Soft Skills assessment. After having described the aims and methodological principles that inspired the research conducted with 1,166 Sicilian pre-service and in-service teachers, we present the SSI (Soft Skills Inventory), a self-assessment tool for teacher’s organizational-managerial and relational skills.

KEYWORDS

Organizational-managerial skills, relational skills, soft skills inventory, teacher professionalism, self-assessment.

NOTE BIOGRAFICHE

Alessandra La Marca, Profesora Titular de Didáctica y Pedagogía Especial de la Universidad de Palermo. Coordinadora del Grado de Magisterio LM85bis, Directora del V Ciclo del Curso de Especialización para el Apoyo (*Sostegno*), Miembro del Comité de Dirección del Centro de Innovación y Perfeccionamiento de la didáctica universitaria (CIMDU) y Delegada de Formación Didáctica Universitaria del Departamento de Ciencias Psicológicas, Pedagógicas, del Ejercicio Físico y de la Formación de la Universidad de Palermo.

Su actividad científica se dirige principalmente a los estudios e investigaciones sobre la relación entre la didáctica y las tecnologías digitales, la didáctica metacognitiva, la didáctica personalizada, la formación del profesorado, la didáctica universitaria. Ha participado y coordinado numerosos proyectos de investigación nacionales e internacionales y es autora de más de 200 publicaciones entre monografías, artículos y ensayos.

Leonarda Longo, Investigadora de Pedagogía Experimental de la Universidad de Palermo. Coordinadora de las Prácticas del Grado de Magisterio LM85bis y del V Ciclo de la Especialización para el Apoyo (*Sostegno*), Delegada de la Internacionalización del Grado de Magisterio LM85bis y Delegada del Departamento de Ciencias Psicológicas, Pedagógicas, Ejercicio Físico y Formación de la Universidad de Palermo en el Centro de innovación y mejora de la didáctica universitaria (CIMDU).

Sus investigaciones se centran principalmente en temas relacionados con la formación del profesorado y la didáctica universitaria, con especial atención a las prácticas de auto-evaluación y la experimentación de estrategias didácticas innovadoras para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Es autora de numerosas publicaciones que incluyen monografías, artículos y ensayos.

1. MARCO TEÓRICO

La acción del docente se desarrolla a través de intervenciones con los alumnos que se articulan principalmente con actividades de enseñanza-aprendizaje para las que se requieren competencias específicas en el ámbito metodológico, didáctico, relacional, de planificación y evaluación.

El ejercicio de una profesionalidad docente adecuada implica dimensiones motivacionales, comunicativas, prácticas y vocacionales que van más allá de las especificidades de los contextos de aula, participando en el desarrollo general de la organización escolar y en iniciativas y proyectos realizados por la escuela en la relación con la más amplia realidad familiar, comunitaria y social en la que está inmersa.

Así planteada, la profesionalidad del profesor se caracteriza por una dimensión amplia y de multiperspectiva, razón por la cual la formación inicial de los docentes necesariamente deberá considerar de forma adecuada un modelo formativo que se articule a

nivel del marco de competencias perseguido y al mismo tiempo esté bien integrado con respecto a la unidad de la función docente que se persigue.

Analizando los documentos normativos (Comisión Europea, 2006; *European Commission*, ET2020, 2015) y echando un vistazo general al panorama científico nacional e internacional que se ha desarrollado, y que aún se está ampliando sobre el tema (Caena, 2014; Gülbay, La Marca, 2018; La Marca y Gülbay, 2018), el elemento que destaca es la copresencia, en la figura del docente, tanto de una serie de competencias específicas (como las didácticas y disciplinarias) como transversales (desde aquellas de tipo relacional hasta las de tipo más puramente organizativo-gerencial).

Todos estos reglamentos y documentos pueden considerarse el resultado de sugerencias y elaboraciones procedentes del debate científico internacional sobre lo que convencionalmente se llama la profesionalidad del docente (Perrenoud, 2002; Anderson, 2004; Darling-Hammond, Bransford, 2007; Koster, Dengerink, 2008) y en los cursos de formación docente (Mumby et al., 2002; Richardson, Placier, 2002; Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond et al., 2007; Coggi, 2014), aspectos que a menudo se refieren a ese sistema de “competencias” específicas del docente que incluye tanto las “capacidades en acción” como las áreas más amplias del saber y del conocimiento.

Las competencias no coinciden con las habilidades y el conocimiento, que sin embargo deben ser dominados, sino que representan básicamente las modalidades de activación de esas habilidades y esos conocimientos en diferentes contextos, poniendo en juego componentes “no cognitivos” definidos de forma diferente por distintos autores: competencias transversales (Di Francesco, 1994, 2006), estratégicas (Pellerey, 2004), de movilización (Le Boterf, 2000), competencia/competencias (Bresciani, 2012) y en los diferentes países (*soft skills*, *employability skills*, *core skills*, etc.) que pertenecen más directamente a las dimensiones personales, reflexivas, relacionales, sociales.

Estas competencias se desarrollan en contextos en los que el alumno o el docente está directa o indirectamente involucrado en una actividad formativa que tiene significado y valor para él. La participación directa implica la implementación de una dinámica real de la acción a tomar que, a partir de un estado motivacional adecuado, elabore una intención y un plan de acción y desarrolle una gestión de su efectiva y válida implementación. La participación indirecta atañe a la conocida experiencia vicaria, es decir, la internalización de un modo de acción, que ha sido implementada por otros y que puede ser evocada en circunstancias similares.

En cualquier caso, se trata de una construcción significativa y estable de conocimientos, de habilidades y actitudes que muestran fácil disposición no sólo a su movilización y mejora en tareas más o menos nuevas y complejas, sino también a la percepción por parte del docente de poder gestionar su realización.

La OCDE Learning Framework 2030 contiene a tal propósito un concepto complejo: *la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a través de un proceso de*

reflexión, anticipación y acción, para desarrollar las competencias interconectadas necesarias para interactuar con el mundo.

Las *soft skills* representan una combinación dinámica de habilidades cognitivas, metacognitivas, interpersonales, intelectuales y competencias prácticas; son competencias integrativas de carácter transversal que permiten al alumno mejorar su desempeño en el estudio y su posterior inserción en el mundo del trabajo y ayudan a las personas a adaptarse y tratar con eficacia los desafíos en su vida profesional y cotidiana (La Marca y Gülbay, 2018).

Podemos identificar diferentes tipos de competencias que somos capaces de subdividir en competencias organizativo-gerenciales y competencias relacionales.

Las competencias organizativo-gerenciales normalmente no constituyen tema de formación universitaria y su adquisición requiere una formación individual o grupal, obtenible en el trabajo de campo (y se debe documentar) o con cursos específicos de gestión del aula dentro de la formación en servicio (Martin, 2018).

Entre las exigencias que proceden del mundo del trabajo, destaca la urgencia de formar profesionales que posean, además de sólidas competencias técnicas, competencias transversales (*soft skills*), es decir que, por ejemplo, sean capaces de resolver problemas complejos, tomar decisiones importantes bajo presión, trabajar de manera rentable en un grupo, resolviendo cualquier posible conflicto, manejar el estrés, organizar de manera autónoma y eficiente el trabajo, ser flexibles, críticos y creativos (Ricchiardi, Emanuel, 2018, p. 22).

La colegialidad de la profesión docente así declarada a nivel normativo a veces es difícil de traducir en prácticas reales. Más allá de la observación, es imprescindible preguntarse cuánto están preparados los futuros docentes en las situaciones formativas (inicial o en servicio), para trabajar en equipo, qué recursos formativos están destinados al desarrollo de las competencias relacionales, qué oportunidades de aprendizaje se ofrecen durante el ejercicio de su profesión. Si se sigue adelante, también por razones organizativas, sólo con la forma de aprendizaje individual, no puede sorprender que a los docentes les resulte difícil concebir el grupo como un recurso en su práctica profesional.

Podemos considerar las competencias comunicativo-relacionales como componentes esenciales de la profesionalidad del docente, entendidas no como el resultado de una mera preparación teórica y técnica (Rossi, 2004; Riva, 2008), sino como una práctica cargada de compromiso emocional, impulsada por una ética, de cura y responsabilidad, relacionada con el desempeño profesional (Contini, 1992; Montuschi 1993; Mottana, 1993; Granieri, 2002; Riva, 2004; Blandino, Cerrajeros, 2008; Albanese, Fiorilli, 2012; Mannese, 2014).

Elementos clave de la competencia relacional y comunicativa del docente son: poder identificar un problema y las estrategias de soluciones adecuadas; saber captar las señales que provienen de la comunicación no verbal; ser capaz de comprender las emociones

de los alumnos; evitar fácilmente los comportamientos que dificultan la comunicación; saber observarse a sí mismos en la relación educativa.

Con un examen más detallado, es posible resaltar que, en la formación de los docentes, la relacionalidad además de ser una de las *transferable skills* identificadas por la OCDE (OCDE, 2013; Howells, 2018; Martin, 2018), intercepta y cruza, en realidad, todas las otras competencias transversales precisamente en razón de la naturaleza multidimensional y compleja de esta actividad.

2. DESCRIPCIÓN DE LA HERRAMIENTA SSI (*SOFT SKILLS INVENTORY*)

Para la evaluación de las *Soft skills* de los docentes y estudiantes que se están preparando para convertirse en docentes, ha sido elegido el cuestionario SSI (*Soft Skills Inventory*), una herramienta de autoevaluación para competencias organizativo-gerenciales y relacionales del profesor.

El instrumento fue elaborado usando el Mapa de las *Soft Skills* de Tucciarelli (2014). Este mapa ha sido desarrollado como una herramienta de *assessment* antes de comenzar un camino formativo para aquellos interesados no en adquirir habilidades técnicas, sino en mejorar en una o más *soft skills*. El mapa de las competencias fue diseñado para proporcionar un marco, lo más amplio posible, de las competencias transversales básicas. El cuestionario está estructurado en 2 secciones:

- a. Competencias gerenciales
 - estratégicas: predisponen a encontrar soluciones a problemas no resueltos y aplicarlas;
 - gerenciales: promueven la colaboración con los demás para lograr juntos un resultado.
- b. Competencias relacionales
 - interpersonales: contribuyen al establecimiento y mantenimiento de las relaciones personales;
 - comunicativo: fomentan, dentro de una relación, el mutuo entendimiento de los contenidos que se pretende transmitir.

A continuación presentamos la lista de comportamientos habituales dividida por competencias y dimensiones¹. El mapa de las competencias tiene en cuenta la siguiente clasificación de las *soft skills*:

1. Cada dimensión se describe con una expresión en primera persona singular. Ésta es la razón por la que el lector comprende bien el significado del nombre de cada dimensión y puede compararlo con su comportamiento habitual.

COMPETENCIAS ESTRATÉGICAS

1. Creatividad

- Ductilidad: cuando los resultados que obtengo no son satisfactorios, reconozco rápidamente la necesidad de cambiar algo en mi forma de hacer y abro mis pensamientos en busca de lo nuevo, sin defender el mantenimiento de mis hábitos.
- Cambio de perspectiva: cuando no puedo resolver un problema de manera ordinaria, trato de enmarcarlo desde nuevos puntos de vista.
- Mente abierta: reconozco en mis propios juicios las generalizaciones inevitables, cancelaciones y deformaciones y los transformo en el punto de partida para imaginar acciones diferentes de las que antes creía posibles.
- Flexibilidad mental: adapto fácilmente el significado de los términos al contexto al que se refieren.

2. Aprendizaje

- Experiencia: me comparo con la realidad y reflexiono sobre la experiencia para saber en qué mejorar.
- Humildad: soy objetivo al evaluarme a mí mismo y a lo que me preocupa, sin dejarme influir por el amor propio.
- Serenidad: estoy libre de la preocupación de cometer un error, pero reconozco sinceramente mis errores cuando surgen.
- Interés por mejorar: uso el error como punto de partida para comprender cómo puedo hacerlo mejor en el futuro.

3. Planificación

- Tensión ideal: aclaro dentro de mí lo que realmente quiero lograr en la vida para sentirme feliz.
- Concreción: conecto la realización de mi sueño con acciones concretas, a mi alcance.
- Realismo: reflexiono sobre las condiciones de realización de mis deseos para convertirlos en objetivos.
- Orientación al resultado: estoy proyectado/a hacia la realización de los resultados tan claros y significativos como los problemas que experimento.

4. Proactividad

- Reflexión: dedico tiempo de calidad a la reflexión sobre mis proyectos y sobre las acciones a tomar para lograrlos.
- Concentración: identifico las acciones importantes y concentro tiempo y energías en ellas, en lugar de dispersarme para perseguir urgencias.
- Audacia: empiezo a actuar para realizar mi proyecto, incluso si no tengo la certeza del resultado, superando la pereza y el miedo al rechazo.
- Autocontrol: cuando siento miedo, en lugar de ignorarlo, le pregunto a éste para aclararme yo mismo sobre lo que temo pueda suceder y recuperar la libertad de actuar racionalmente

COMPETENCIAS GERENCIALES

5. Motivación

- Compartir: involucro a mis colaboradores en el establecimiento de objetivos.
- Profundidad: conozco las necesidades, habilidades, creencias, valores, identidad y misión personal de mis colaboradores.
- *Envisioning*: sin limitarme a actuar sobre la motivación extrínseca, transmito mi visión a cada uno de mis colaboradores, destaco los puntos de contacto con la de ellos y ayudo a alinear la forma en que trabajan con sus valores y necesidades.
- *Commitment*: verifico que cada colaborador asuma una responsabilidad clara con respecto a las tareas que ha asumido.

6. Interacción

- Información: cuando obtengo información, me pregunto a quién es necesario o apropiado que la transmita.
- Selección: informo a quien es debido sólo de las cosas importantes, lo hago con brevedad y evito informar de cosas sin importancia.
- Precaución: antes de decidir algo que sea de mi competencia, me pregunto a quién es necesario o apropiado pedir una opinión.
- Discernimiento: consulto con alguien su opinión, cuando creo que es apropiado, y evito hacerlo cuando tengo todos los elementos para decidir.

7. Mediación

- Calma: cuando encuentro oposición sobre una cuestión que me interesa mucho, mantengo la templanza y trato a mi interlocutor con respeto y educación.

- Lucidez: en tales situaciones sé buscar, con la mente clara, una solución diferente a la que propugnaba inicialmente.
- Distancia: para encontrar esta solución, puedo distanciarme de mis necesidades y ponerme en el lugar del otro.
- Buscar alternativas: trato de entender el propósito para el cual mi interlocutor quiere algo incompatible con mi pretensión, y sacaré a la luz otras posibles formas que le permitan alcanzar igualmente su objetivo.

8. Formación

- *Championing*: intuyo en qué podría convertirse una persona considerando lo que es actualmente.
- Aprecio: soy consciente de los puntos fuertes de mis colaboradores.
- Comprensión: tengo una visión sustancialmente positiva de mis colaboradores, como un cuadro que enmarca sus áreas de mejora y sus defectos.
- Necesidad: proporciono a mis colaboradores *feedback* y reflexiones resumidas sobre su trabajo en los aspectos en que pueden mejorar.

II SECCIÓN: COMPETENCIAS RELACIONALES

COMPETENCIAS INTERPERSONALES

1. Asertividad

- Equilibrio: apoyo mis puntos de vista, respetando los de los demás.
- Calma: recibo críticas con serenidad y sé cómo responder objetivamente.
- Peticiones: manifiesto claramente las peticiones correspondientes a mis intenciones y expectativas.
- Autonomía: considero con atención las opiniones o propuestas ajenas, pero, si no estoy de acuerdo, sé disentir o rechazar.

2. Acogida

- Amabilidad: manifiesto interés por aquel que se relaciona conmigo (por ejemplo: le saludo primero, le hago sentir a gusto).
- Sencillez: elimino las barreras que podrían hacerme sentir diferente o distante (tales como: formalidades en la forma de vestir, refinamiento en la forma de hablar, superioridad en la forma de relacionarme).
- Apertura: estoy abierto/a a la diversidad, sin transformarla inconscientemente en un juicio de valor.

- Afinidad: valoro lo que tengo en común con el otro (intereses, gustos, experiencias, etc.)

3. Confianza

- Suspensión de la valoración: limito las valoraciones a las situaciones en las que estoy llamado/a a valorar.
- Actitud sin prejuicios: expreso mi punto de vista en forma de observación o impresión que le doy al otro para que la use desde su punto de vista.
- Mansedumbre: frente a declaraciones que me parecen incorrectas, en lugar de denegarlas, ayudo al otro a evaluar los hechos, a distinguirlos de las interpretaciones y reconocer sus puntos de vista como tales.
- Crédito: le doy crédito al otro por su capacidad de encontrar soluciones a sus problemas y las secundo siguiendo, mientras le ayudo, los caminos que él indica.

4. Gestión del conflicto

- Prevención: evito que la diversidad de características y opiniones con respecto a alguien degeneren en conflicto, fortaleciendo puntos de contacto y afinidad con él/ella.
- Diagnóstico: cuando siento incomodidad y/o desconfianza hacia alguien, lo explícito, sin permitir que permanezca latente.
- Recuperación: cuando la relación personal con alguien se ha dañado, manifiesto rápidamente mi interés por restaurarla de manera concreta.
- Honradez: cuando estoy equivocado sé disculparme.

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

5. Escucha

- Atención: dedico toda mi atención a quien me habla, sin distraerme.
- Percepción: pongo atención no sólo a lo que dice el otro, sino también en cómo lo dice y en cómo se comporta mientras lo dice.
- Interpretación auténtica: le pregunto al otro si he entendido correctamente su pensamiento y el significado que atribuyo a las señales verbales y paraverbales que he percibido.
- Validación: proporciono a quien me habla señales de confirmación de que le estoy escuchando y que entendí, al menos, su estado de ánimo.

6. Reflejo

- Empatía: me dejo involucrar por las emociones que percibo en quien me está hablando.
- Calcar: calco naturalmente algo de su forma de ser, su postura, su expresividad.
- Repetición: para reflejar su pensamiento uso a veces las mismas palabras que ha usado
- Uso de metáforas: cuando mi interlocutor se sirve de una metáfora, la uso para ayudarle a aclarar su pensamiento.

7. Feedback

- Autodescripción: manifiesto mis emociones como mías, sin calificarlas implícitamente como causadas por la acción del otro.
- Pregunta: describo al otro mi percepción de su comportamiento, pidiéndole que aclare su significado.
- Comentario positivo: destaco aspectos objetivamente positivos del comportamiento del otro, sin llegar al elogio.
- Comentario negativo: señalo errores y límites de comportamiento por el otro, sin llegar al reproche.

8. Incisividad

- Orden de la exposición: al comunicar contenidos complejos organizo la estructura del discurso, declarando mis intenciones y permitiendo a quien me escucha saber adónde quiero ir y dónde estoy.
- Coherencia: uso los canales paraverbales y no verbales coherentemente, para guiar la atención y el interés de aquellos que me escuchan hacia la comprensión de los contenidos que pretendo transmitir.
- Recordar: llamo la atención de mis interlocutores desde el principio, enfocándola en un aspecto que sé que es importante para ellos.
- Participación: despierto la participación de las personas que me escuchan, estableciendo con ellas un *feeling* e involucrándolas en una experiencia interactiva.

3. La investigación: administración y análisis de datos

La intención del trabajo de investigación era identificar, a través de la herramienta de autoevaluación elegida, qué dimensiones de las competencias organizativo-gestionales y relacionales, los docentes entrevistados creen que todavía tienen que desarrollar, verificando si hay diferencias entre los futuros docentes y los docentes en activo.

La muestra consta de 1.166 docentes o futuros docentes sicilianos en formación que se distribuyen en 4 grupos: 565 Pre-fit² (48%), 351 de Apoyo³ (30,10%), 188 de Ciencias de la Formación Primaria (16,12%) y 62 docentes en activo matriculados en un Máster (5,32%).

La administración tuvo lugar en marzo de 2018 a través de *google form*, siguiendo un mismo protocolo. Los participantes voluntariamente se unieron a la investigación por interés personal y fue aclarada la confidencialidad y el anonimato de las divulgaciones.

Durante la administración sugerimos que antes los entrevistados leyeran cuidadosamente la lista de las competencias (de las cuales se proporciona una definición ilimitada) y después la lista de las dimensiones de cada competencia.

Los datos recopilados permiten cuantificar cuántos docentes han elegido una dimensión específica de competencia con respecto a las propuestas⁴.

Del análisis cuantitativo de las respuestas de los docentes, pudimos verificar qué dimensiones de las competencias organizativo-gerenciales y relacionales los docentes creen que todavía tienen que desarrollar, y comparar las diferentes categorías de docentes en formación.

Los resultados, resumidos en las tablas (1 y 2) presentadas a continuación, permiten ver la frecuencia de elección realizada por los docentes en formación, respectivamente para las dos áreas de las competencias organizativo-gestionales (la estratégica y la gerencial) y para las dos áreas de las competencias relacionales (la interpersonal y la comunicativa), reproduciendo los datos también en relación con los cuatro tipos de docentes (Curso de Especialización en Apoyo, Máster, Curso Pre-fit, Curso de Grado en Ciencias de la Educación Primaria)⁵.

Del análisis de las respuestas, surge que en el área de las competencias estratégicas, para la *creatividad*, el 34% ha elegido la dimensión “ductilidad”, el 33,6% de los docentes el “cambio de perspectiva”, el 17,5% la “flexibilidad mental”, mientras que el 14,8% la “mente abierta”; los porcentajes son un poco más bajos para los estudiantes de Ciencias de la Formación Primaria (27,7%); la mente abierta y la ductilidad son para los estudiantes un requisito previo indispensable para implementar la creatividad.

2. Fit: *Formazione Iniziale e Tirocinio*.

3. N. d. T. El docente de Apoyo (*Sostegno*), en Italia, es un docente especializado asignado a la clase donde está presente un alumno discapacitado con el objetivo de promover su inclusión.

4. Para el procesamiento de los datos cuantitativos se ha utilizado el paquete de estadísticas SPSS versión 28.

5. Cada entrevistado pudo elegir en qué dimensión reflexionar profundamente. La ventaja de dejar una pregunta abierta para cada dimensión era la de otorgar mayor libertad de expresión y espontaneidad a los docentes entrevistados. Para una lectura más detallada del análisis cualitativo llevado a cabo sobre cómo los docentes en formación creen que pueden desarrollar ciertas dimensiones de las competencias indicadas en el cuestionario, ver: La Marca, Longo (2018).

TABLA 1. COMPETENCIAS ORGANIZATIVO-GESTIONALES

| STRATEGICHE | Creatività | Duttilità | Cambio di prospettiva | Flessibilità mentale | Apertura mentale |
|-------------|---------------|------------------------|------------------------|---------------------------|------------------|
| | | 34,0 | 33,6 | 17,5 | 14,8 |
| | Apprendimento | Serenità | Interesse a migliorare | Esperienza | Umiltà |
| | | 34,0 | 31,2 | 28,0 | 6,9 |
| | Progettualità | Tensione ideale | Realismo | Orientamento al risultato | Concretzza |
| | | 30,2 | 28,0 | 22,0 | 19,7 |
| | Proattività | Audacia | Autocontrollo | Concentrazione | Riflessione |
| | | 34,6 | 29,6 | 18,7 | 17,2 |
| | Motivazione | Condivisione | Commitment | Profondità | Envisioning |
| | | 33,1 | 28,9 | 19,1 | 18,9 |
| MANAGERIALI | Interazione | Discernimento | Selezione | Prudenza | Informazione |
| | | 29,4 | 27,2 | 23,6 | 19,8 |
| | Mediazione | Ricerca di alternative | Calma | Distanziamento | Lucidità |
| | | 31,2 | 31,1 | 19,7 | 17,9 |
| | Formazione | Esigenza | Championing | Stima | Comprensione |
| | | 36,4 | 30,2 | 19,0 | 14,4 |

Para el *aprendizaje*, el 34,0% de los docentes cree que necesita desarrollar más la dimensión “serenidad”, el 31,2% el “interés por mejorar”, el 28% la “experiencia” y sólo el 6.9% la “humildad”; de la prueba de Chi-cuadrado, $\chi^2 (9) = 34.205$, $p < .001$, las dimensiones a desarrollar identificadas en comparación con el *aprendizaje* están significativamente vinculadas a la tipología de encuestados/estudiantes, los estudiantes de Máster eligen principalmente “experiencia” (40,3%), los estudiantes del Curso de Especialización en Apoyo “interés por mejorar” (39,3%) y los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Formación Primaria “serenidad” (38.8%).

Con respecto a la *planificación*, es posible notar que el 30,2% ha elegido “tensión ideal”, el 28,0% “realismo”, mientras que el 22,0% y 19,7% respectivamente “orientación al resultado” y la “concreción”; las dimensiones a desarrollar identificadas con respecto al resultado de la *planificación* resultan significativamente relacionadas con la tipología de encuestados/estudiantes ($\chi^2 (9) = 33.964$, $p < .001$). Se puede destacar “orientación al resultado” como el más elevado entre los estudiantes de Máster (35,5%), y “realismo” entre los estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Formación Primaria (36,2%).

En cuanto a la *proactividad*, el 34,6% de los docentes dijo que tenía que desarrollar más la “audacia”, el 29,6% indicó el “autocontrol”, el 18,7% la “concentración” y finalmente el 17,2% la “reflexión”. Las dimensiones a desarrollar identificadas con respecto a la proactividad están significativamente vinculadas a la tipología de los encuestados/estudiantes ($\chi^2 (9) = 36.835$, $p < .001$), “autocontrol” entre los estudiantes de Licenciatura en Ciencias en Formación Primaria (42,6%) y “audacia” entre los estudiantes Pre-fit (37,3%).

Observando el área de competencias gerenciales, es posible detectar cómo para la *motivación*, el 33,1% de los docentes cree que tiene que desarrollar la dimensión “intercambio” (*condivisione*), el 28,9% el “compromiso” (*commitment*), el 19,1% la “profundidad” y el 18,9% la “previsión” (*envisioning*); de la prueba de Chi-cuadrado, $\chi^2(9) = 20,87$, $p = .013$, las dimensiones a desarrollar con respecto a la motivación resultan relacionadas significativamente con la tipología de encuestados/estudiantes, “intercambio” (*condivisione*) entre los estudiantes del Grado en Ciencias de la Formación Primaria (40,4%), “previsión” (*envisioning*) entre los estudiantes de Máster (24,2%).

Con respecto a la *interacción*, resulta que el 29,4% de los docentes eligió el “discernimiento” como dimensión que debía desarrollar más, el 27,2% en cambio indica la “selección”, el 23,6% la “prudencia” y el 19,8% la “información”; la “mediación”, la “búsqueda de alternativas” y la “calma” están indicadas como dimensiones a desarrollar respectivamente por el 31,2% y 31,1%, mientras que el 19,7% cree que debe crecer en términos de “distanciamiento” y el 17,9% de “lucidez”; finalmente, para la *formación*, el 36,4% de los docentes ha indicado la “necesidad” como una dimensión a mejorar, el 30,2% la “defensa” (*championing*), el 19,0% el “aprecio” y sólo el 14,4% la “comprensión”.

Las dimensiones a desarrollar identificadas con respecto a la *formación* resultan relacionadas significativamente con la tipología de encuestados/estudiantes, ($\chi^2(9) = 18.576$, $p = .029$), “defensa” (*championing*) entre los estudiantes Pre-fit (34,9%) y “necesidades” entre los estudiantes de Máster (48,4%).

No están significativamente relacionadas con la tipología de encuestados/estudiantes las dimensiones: *interacción*, *mediación*.

TABLA 2. COMPETENCIAS RELACIONALES

| | | | | | |
|---------------------------|------------------------|---------------------------|-------------------|--------------------------|------------------------------|
| COMPETENZE INTERPERSONALI | Assertività | Richiesta | Pacatezza | Autonomia | Equilibrio |
| | | 30,3 | 27,5 | 26,1 | 16,1 |
| | Accoglienza | Affinità | Apertura | Semplicità | Cordialità |
| | | 45,7 | 25,1 | 17,1 | 12,1 |
| | Fiducia | Mitezza | Credito | Sospensione del giudizio | Atteggiamento non giudicante |
| | | 33,5 | 27,2 | 20,4 | 18,9 |
| | Gestione del conflitto | Diagnosi | Prevenzione | Recupero | Correttezza |
| | | 35,8 | 26,6 | 25,9 | 11,7 |
| COMPETENZE COMUNICATIVE | Ascolto | Interpretazione autentica | Attenzione | Percezione | Convalida |
| | | 36,4 | 27,6 | 20,8 | 15,1 |
| | Rispecchiamento | Empatia | Ricalco | Uso delle metafore | Ripetizione |
| | | 28,9 | 24,4 | 24,3 | 22,4 |
| | Feedback | Osservazione negativa | Interrogazione | Osservazione positiva | Autodescrizione |
| | | 36,0 | 25,5 | 20,6 | 17,9 |
| | Incisività | Coinvolgimento | Ordine espositivo | Richiamo | Coerenza |
| | | 33,8 | 31,6 | 23,0 | 11,6 |

Obsérvese cómo en el área de las competencias interpersonales (Tab. 2), con respecto a la *asertividad*, el 30,3% de los docentes eligió la dimensión “solicitud”, es decir, una manifestación clara de las intenciones y expectativas de uno, el 27,5% la “calma”, es decir, el tener que aprender a recibir críticas con serenidad y responder objetivamente, el 26,1% la “autonomía”, considerando cuidadosamente las opiniones o propuestas de otros y disintiendo o rechazándolas en caso de desacuerdo, y sólo el 16,1% de los docentes en formación y en activo declaran que tiene que mejorar las competencias relacionadas con el “equilibrio”, con particular referencia a la posibilidad de apoyar los propios puntos de vista con respecto a los de los demás.

De la prueba de Chi-cuadrado, $\chi^2(9) = 20.797$, $p = .014$, las dimensiones a desarrollar identificadas con respecto a la *asertividad*, están significativamente vinculadas a la tipología de los encuestados/estudiantes, “equilibrio” entre los estudiantes de Ciencias de la Formación Primaria (22.3%), “calma” entre los estudiantes de Pre-fit (30.3%).

Para la *acogida*, entendida como una calidad destinada a hacer sentir cómodos a los demás creando las condiciones para que puedan expresarse mejor y buscando activamente su punto de vista, el 45,7% de los docentes eligió la dimensión “afinidad”, es decir, el poder escuchar activamente a otros y descodificar sus comportamientos, estados de ánimo, poniéndose en su lugar para comprender su perspectiva, el 25,1% la “apertura”, el 17,1% la “simplicidad”, y sólo el 12,1% la “amabilidad”; las dimensiones a desarrollar identificadas con respecto a la *acogida* resultan relacionadas significativamente con la tipología de encuestados/estudiantes ($\chi^2(9) = 46.895$, $p < .001$), mayor la “amabilidad” y la “simplicidad” entre los estudiantes de Pre-fit, respectivamente el 16,3% y el 19,8%.

Con respecto a la *confianza*, el 33,5% eligió como dimensión a desarrollar mayormente la “docilidad”, el 27,2% el “crédito”, el 20,4% la “suspensión del juicio” y sólo el 18,9% la “actitud no fiscal”, es decir, esa actitud que nos permite construir relaciones interpersonales sólidas basadas en la confianza dentro de la propia red personal y profesional; para la *confianza*, están significativamente vinculadas a la tipología de encuestados/estudiantes $\chi^2(9) = 31.269$, $p < .001$ las dimensiones: “docilidad” entre los estudiantes de Máster (41,9%) y “actitud no fiscal” elegida entre los alumnos del Grado en Ciencias de la Formación Primaria (28,2%).

Finalmente, para la *gestión del conflicto*, el 35,8% de los docentes indicó que tenía que mejorar con respecto a la dimensión “diagnóstico”, el 26,6% con respecto a “prevención”, el 25,9% con respecto a la dimensión “recuperación”, es decir, el disculparse cuando se está equivocado para recuperar una relación y sólo el 11,7% indicó “corrección”. Las dimensiones por desarrollar identificadas con respecto a la gestión de conflictos no están significativamente vinculadas a la tipología de encuestados/estudiantes.

Teniendo en cuenta el área de las competencias de comunicación, es posible detectar que, en cuanto a la *escucha* o la capacidad de dedicar al otro la propia atención completa, el 36,4% de los docentes eligió la dimensión “interpretación auténtica”, el 27,6% la “atención”, el 20,8% la “percepción” y sólo el 15,1% la “convalidación”. De la prueba

de Chi-cuadrado, $\chi^2 (9) = 45.795$, $p < .001$, las dimensiones a desarrollar identificadas con respecto a la *escucha* están significativamente vinculadas a la tipología de encuestados/estudiantes, “atención” entre los estudiantes Pre-fit (31,7%) y “percepción” entre los estudiantes del Grado en Ciencias de la Formación Primaria (28,2%).

Para el *reflejo* (*rispecchiamento*), entendido como el mecanismo por el cual podemos entrar en contacto con el interlocutor de manera más efectiva y rentable de lo que podría ser si nos basáramos sólo en el lenguaje verbal, el 28,9% de los docentes eligió la dimensión “empatía”, que construye y solidifica las relaciones entre personas, en una relación de cualquier tipo o en un equipo de trabajo o estudio, el 24,4% indicó el “calco”, el 24,3% el “uso de metáforas” y el 22,4% la “repetición”.

Las dimensiones por desarrollar identificadas con respecto al *reflejo* (*rispecchiamento*) están significativamente vinculadas a la tipología de encuestados/estudiantes ($\chi^2 (9) = 20.491$, $p = .015$), entre las cuales podemos señalar el “uso de metáforas” para los estudiantes de Máster (35,5%) y “calco” entre los estudiantes del Curso de Especialización en Apoyo (27,1%).

En cuanto al *feedback*, es decir, la capacidad de comunicar las percepciones propias relacionadas con el otro de forma distinta a las propias interpretaciones, entregándolas a su evaluación, el 36,0% eligió la dimensión “observación negativa”, el 25,5% la “interrogación”, 20,6% la “observación positiva” y el 17,9% la “autodescripción”. De la prueba de Chi-cuadrado, $\chi^2 (9) = 8.449$, $p = .490$, las dimensiones a desarrollar identificadas con respecto al *feedback* no están significativamente vinculadas a la tipología de encuestados/estudiantes.

Finalmente, para la *incisividad*, es decir, usar de manera ordenada y coordinada los tres canales de comunicación para atraer la atención y promover la claridad en la comprensión, el 33,8% de los docentes indicó “implicación”, el 31,6% el “orden de exposición”, el 23,0% la “llamada” y el 1,6% la “coherencia”. Las dimensiones a desarrollar identificadas con respecto a la *incisividad* están significativamente relacionadas con el tipo de encuestados/estudiantes ($\chi^2 (9) = 21.882$, $p = .009$), “coherencia” entre los estudiantes de Máster (19,4%) y “orden de exhibición” entre los alumnos del Grado en Ciencias de la Formación Primaria (38,3%).

4. CONCLUSIONES

En esta investigación hemos elegido dar voz a los docentes y futuros docentes, considerándolos una fuente de información estratégica para identificar algunas *soft skills* que ellos mismos consideran necesarias desarrollar para desempeñar de la mejor manera su trabajo en la escuela. La herramienta utilizada ha demostrado ser útil para identificar las necesidades formativas de los docentes en las dos áreas elegidas: por un lado, una dimensión más organizativa y de gestión; por otro lado, una dimensión relacional más

específica. Esto ha permitido especificar el establecimiento de objetivos de mejora (*goal setting*) y las estrategias apropiadas para lograrlos.

También hemos podido verificar que la autoevaluación, si se lleva a cabo correctamente para fomentar la capacidad personal de predecir, planificar, monitorar, evaluar sistemáticamente las *soft skills*, es un trampolín fundamental para adquirir plena conciencia de la propia profesionalidad y de los factores cruciales que inciden para mejorar los niveles de aprendizaje de los alumnos. Los resultados obtenidos nos brindan algunas formas posibles de trabajo para orientar la preparación de los futuros docentes en formación y en activo y para identificar algunos principios de acción y tipos de práctica formativa dirigidos a la promoción de *soft skills* adecuadas.

Asumir el desarrollo de las *soft skills* como objeto de formación prioritario de los docentes nos permitirá comprender cada vez más cuán importante es una formación adecuada de la personalidad del docente, no sólo en su profesionalidad, sino también en algunos aspectos fundamentales de especificidad de la escuela como la colaboración escuela-familia, la relación con el territorio, la colegialidad de la profesión.

En un futuro próximo, es posible configurar previamente pistas de investigación que indaguen empíricamente en las prácticas de formación existentes con el objetivo no sólo de generar conocimiento basado en *evidence-informed* sino también extraer indicaciones para mejorar su efectividad.

La detección sistemática de las *soft skills* atestigua una transformación fundamental de la forma de pensar con respecto a las competencias necesarias para enfrentarse con éxito a la profesión docente: se reconoce oficialmente que algunos factores intra e interpersonales de naturaleza socioemocional o no directamente relacionados con el conocimiento y las competencias específicas afectan de manera significativa al éxito profesional, también en un sentido compensatorio (véase, por ejemplo, el papel de la motivación).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albanese, O. & Fiorilli, C. (coords.) (2012). *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*. Trento: Erickson.
- Anderson, L.W. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. Paris: UNESCO.
- Blandino, G. & Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive della scuola*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bresciani, P.G. (coord.) (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione* (Vol. 248). Milano: Franco Angeli.
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy. http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf.

- Coggi, C. (2014). Verso un' Università delle Competenze. En A.M. Notti (coord.), A scuola di valutazione. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Commissione Europea (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 30, 10-18.
- Contini, M. (1992). Per una pedagogia delle emozioni. Firenze: La Nuova Italia.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. New York: John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossmann, P., Rust, F. & Shulman, L. (2007). The design of teacher education programs. En L. Darling-Hammond & J. Bransford, (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. New York: John Wiley & Sons.
- Di Francesco, G. (coord.) (1994). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Milano: Franco-Angeli.
- Di Francesco, G. (2006). La validazione delle competenze in Italia e in Europa. *European Journal of Social Policy*, (4).
- European Commission. ET2020 Working Group on Schools Policy (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching: a guide on policies to improve initial teacher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://ec.europa.eu/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf.
- Fabbri, M. (2008). *Problemi di empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Pisa: ETS.
- Howells, K. (2018). The future of education and skills: education 2030: the future we want. Paris: OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- Güllbay E. & La Marca, A. (2018). Flipped learning at University for the development of soft skills. *Italian Journal of Educational Research*, (20), 75-94.
- Koster B. & Dengerink, J.J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149.
- La Marca, A. & Güllbay, E. (2018). *Didattica universitaria e sviluppo delle «soft skills»*. Lecce: Pensa Multimedia.
- La Marca A. & Longo, L. (2018). *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.

- Mannese, E. (2014). La formazione alla cura come sistema ecologico di relazioni: contesto, storia e persona. En M.G. Contini (coord.), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*. Pisa: ETS.
- Martin, J.P. (2018). *Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills* (No. 138). IZA Policy Paper. Paris: OECD Publishing. Doi: <https://doi.org/10.1787/96e69229-en>.
- Montuschi, F. (1993). *Competenza affettiva e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Mottana, P. (1993). *Formazione e affetti: il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*. Roma: Armando Editore.
- Mumy, H., Russell, T. & Martin, A. K. (2002). Teachers' knowledge and how it develops. En V. Richardson, (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Fourth edition. Washington DC: American Educational Research Association.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2018). *The future of education and skills. Education 2030*, [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2013). *Teacher for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*. Paris: OCSE publishing. OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. TALIS. <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Venezia: La Nuova Italia.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Ricchiardi, P. & Emanuel, F. (2018). Soft Skill Assessment in Higher Education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 21-53.
- Richardson, V. & Placier, P. (2002). Teacher change. En V. Richardson, (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Fourth edition. Washington DC: American Educational Research Association.
- Riva, M.G. (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerrini.
- Rossi, B. (2004). *Pedagogia degli affetti*. Roma-Bari: Laterza.
- Tucciarelli, M. (2014). *Coaching e sviluppo delle soft skills*. Brescia: La Scuola.

EDUCACIÓN IMPLÍCITA Y FORMATIVIDAD INVISIBLE

Gaetano Bonetta

RESUMEN

Es algo difícil, si no imposible, gestionar los procesos educativos implícitos con una especie de pan-pedagogismo cuando se sabe que hasta el 95% de las actividades humanas ocurren sin tener conocimiento de ello y que la gran mayoría de los fenómenos educativos son invisibles y no perceptibles. Eso ocurre por dinámicas reales absolutamente desconocidas. A la luz de esto, no es realista que la educación de adultos se convierta en algo pedagogizable o en objeto de pedagogía. Sólo a través del camino real de la autobiografía o de la capacidad de autonarrar se forjan las posibilidades para entrar en la interioridad intrapsíquica, ontogenética y filogenética de uno para conocer la propia condición existencial y biocultural de cada uno, la dinámica de la propia formalidad realizada, que vive como recuerdo y expresa la vocación y el deseo de transformación del ser personal.

PALABRAS CLAVE

Conciencia, invisible, incognoscible, formatividad, no racional.

RIASSUNTO

È alquanto difficile se non impossibile poter gestire con una sorta di pan-pedagogismo i processi educativi impliciti quando si sa che ben il 95% delle attività umane accade senza che se ne abbia coscienza alcuna e che la stragrande maggioranza dei fenomeni educativi siano invisibili e non percepibili e che avvengano per dinamiche reali assolutamente sconosciute. Alla luce di ciò è assolutamente velleitario che l'educazione per gli adulti possa diventare qualcosa di pedagogizzabile o oggetto di pedagogia. È solo attraverso la via regale dell'autobiografia o della capacità di auto-narrarsi che risiedono le *chance* per entrare nell'intra-psichico, nella propria interiorità ontogenetica e filogenetica per conoscere ognuno la propria condizione esistenziale e bio-culturale, la dinamica della propria formatività che si è compiuta, che vive come memoria ed esprime la vocazione e il desiderio della trasformazione dell'essere personale.

Coscienza, invisibile, non conoscibile, formatività, non razionale.

ABSTRACT

It is quite difficult, even impossible, to manage implicit educational processes with a sort of pan-pedagogism when it is known that almost 95% of human activities occur without any awareness of it and that the vast majority of educational phenomena are invisible and not perceptible. It happens by absolutely unknown real dynamics. In the light of this event, the fact that adult education could become something pedagogicable or a pedagogical object is absolutely unrealistic. Only the real path of the autobiography or the ability to self-narrate can give rise to the chances to enter the intra-psychic, ontogenetic and phylogenetic interiority to know each one's own existential and bio-cultural condition, the dynamics of one's formality that has been accomplished, which lives as a memory and expresses the vocation and desire for the transformation of personal being.

KEYWORDS

Consciousness, invisible, unknowable, formativity, not rational.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Gaetano Bonetta ha sido Profesor de Pedagogía General y Social desde 1994 en el G. d'Annunzio en Chieti-Pescara, de 2017-18 en la Universidad de Catania. Durante más de veinte años fue Decano de la Facultad de Artes y Filosofía, de la Facultad de Educación y Director del Departamento de Ciencias Filosóficas y Pedagógicas. Fue presidente de la Conferencia Nacional de Directores de escuelas de especialización para educación secundaria y presidente de IRRE Abruzzo. En los últimos años ha publicado *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica* y *Scuola e civilizzazione. Il sistema formativo italiano dal '700 alla fine del '900*.

La reflexión pedagógica y su intento de formular teorías pedagógicas en los caminos educativos de la edad post-adolescente y adulta están experimentando, hoy en día, una paradoja incluso más grande que lo que vive la pedagogía tradicional destinada a sujetos sociales infantiles y adolescentes. Si es cierto, como demuestran las neurociencias a diario, que sólo el 5% de las actividades psíquicas está bajo el control y la conciencia racional del hombre, parece muy poco probable que pueda surgir y afirmarse una eficaz teoría pedagógica relacionada con la edad adulta, ya que esta última orbita en una dimensión

alejada de una direccionalidad educativa. ¡No sólo eso! ¡Es precisamente paradójico! De hecho, si la pedagogía es la ciencia de la razón científica, intencional y algorítmica, en una palabra racionalizada, no se entiende cómo puede ser un factor característico y decisivo para el destino educativo de los adultos si su formación está fuertemente arraigada en lo vivido de forma inconsciente y no racional, y ahí debe recuperar el vigor y la orientación. Siendo sólo el 5% el “dominio” de la conciencia racional sobre la vida psíquica total y global de cada individuo, el 95% restante es poco probable que se deje gestionar y condicionar por la poca racionalidad que mueve la existencia humana. Se deduce que, si la pedagogía realmente quisiera incidir en los caminos formativos de la edad adulta, debería funcionar dentro de procesos no formales e informales, es decir, en los no racionales. Hipótesis a descartar sin duda por obvia improbabilidad y falta de consistencia. No puede haber pedagogía racional para la dimensión no racional.

Todo lo que es no formal e informal se escapa a la inteligencia y a la razón pedagógica, se escapa a la conciencia, por lo tanto, se vuelve no pedagogizable. Para estar allí y operar de manera poco realista sólo puede haber un escaso puñado de ideas pseudopedagógicas que, movidas por impulsos ciertamente intencionales, se reducen a un simple soplo voluntarista sin eficacia en la determinación de la realidad educativa. Ideas y pensamientos pedagógicos que no tan sólo pueden constituir una teoría pedagógica muy modesta y poco incidente, la cual, siendo siempre racional, no puede determinar la educación de adultos ya que cada proceso formativo en la edad adulta tiene una fuerte caracterización no racional y, además, se desarrolla en historias personales vividas y complejas, en personalidades con una estructura psíquica fuerte y consolidada. En relación a esto, es muy improbable y poco creíble, tal vez imposible, que la educación de los adultos pueda ser pedagogizable. Por lo tanto, la prudencia intelectual quiere que esté fuera de lugar calificar como “edificable” una pedagogía de la edad adulta, ya que los “terrenos” de la transformación humana adulta son los de la formatividad existencial y fenomenológica, que se mueve desde las instancias de la realidad bio-psíquica de la humanidad y no desde las necesidades intelectuales de las utopías y de los objetivos de la conciencia y de la racionalidad humana.

Merece la pena recordar que el ámbito de la pedagogía, siempre racional, es el mundo de la percepción sensorial. Todo lo que se mueve fuera de la dimensión de lo sensorialmente perceptible no es pedagógico: no es racional ni científicamente conocido, por lo que no tiene posibilidad de estar sujeto a formulaciones algorítmicas y a sus consecuencias y coherentes determinaciones conductuales. El mundo de las ciencias pedagógicas es el de Descartes y Newton, el que conocemos y que no respresenta a todo el mundo. Aquel 95% de actividades psíquicas racionalmente desconocidas tiene lugar y se desarrolla en un mundo, en una realidad humana que no habla el lenguaje de nuestra ciencia tradicional, sensorial, objetiva y racional, que se escapa a su conocimiento, pero que, no obstante, opera y funciona en las profundidades de la humanidad y determina la existencia humana. Su aparición la definen los fenómenos que vivimos y que están

determinados por una “mecánica” muy precisa de la existencia y de los seres vivos, como la cuantística, que nos explica las realidades “vivas” más allá de la macrofísica newtoniana de la percepción visual.

Por esta razón, se requiere una reconsideración general del impacto educativo y formativo de factores y agentes “pedagógicos” que surgen de la formatividad inherente a la existencia humana, en la que cada hombre, en la totalidad de su propia existencia, no hace nada más que darse una forma, no hace nada más que formarse para formarse. Este camino debería llevarnos a verificar si existen las condiciones para pensar en una pedagogía educativa para adultos a través de la reevaluación de los mecanismos y dinámicas que “producen” educación implícita en los procesos de inculturación, aculturación y socialización de la infancia y de la adolescencia. Necesitamos esto para tener una idea lo más verídica posible de las dinámicas formativas y de la consistencia de la estructuración de valor y conductual de la educación sin pedagogía en los primeros lustros de la vida. Tal conjunto de información y conocimientos, más allá de los presupuestos pesimistas expresados hasta ahora, nos ayudará a tratar de refutar nuestras hipótesis, que podrían resultar no fehacientes, y, posiblemente, a identificar cuáles podrían ser los espacios de una decidida intervención pedagógica, eficaz y caracterizante.

Desde esta perspectiva, partimos de las vulgatas más conocidas para “reconstruir” el panorama de la identidad del fenómeno educativo. Hay una educación pedagogizada, formal, intencional, explícita y una educación informal, no intencional, “espontánea”, implícita y que puede considerarse congénita a la existencia humana. Ambas están casi siempre activas: la explícita lo está más a partir de la segunda infancia; la implícita lo está de forma invertida, siendo muy activa precisamente en el albor postnatal y preescolar; en las edades juveniles están ambas en acción. Ambas lo estarán para siempre, con prevalencias o equilibrios que variarán según las historias personales. La educación implícita, por así decirlo, reina de forma suprema y toma todo el período de la llamada inculturación y de la primera aculturación: aquella en la que el “fisiológico” proceso de individualización debe integrarse gradualmente, reduciéndose y transformándose, con el de la socialización formal del sujeto infantil. Más precisamente, ese período de tiempo en el que el patrimonio cultural, en un sentido psico-socio-antropológico, se transmite al recién llegado a través de la familia y de los grupos humanos más adyacentes a ella. Es éste el albor de la vida en el cual nace y se afirma una “falsa conciencia” educativa. Se cree que, si bien no siempre hay escolaridad, está operativa y eficaz una “pedagogía no formal” muy incidente y efectiva. Es cierto, sin embargo, que en tales períodos es débil el impulso dominante de una “teoría de la enseñanza” que gestiona y caracteriza ampliamente el aprendizaje formalizado, es decir, pedagogizado, como actividad primaria y exclusiva del sujeto infantil. Es éste el momento en que se cree que se aprende sólo “enseñando” y siempre con la misma intensidad en todas las edades. Sin embargo, es el momento en que el aprendizaje más efectivo concierne a métodos y contenidos no pedagógicos y cuyos resultados tienen la mayor importancia en la caracterización

del desarrollo personal. Éstos se refieren a las funciones más esenciales y decisivas de la gestión psíquica del sujeto y tienden a consolidar y casi petrificar las propias dinámicas psíquicas, especialmente las relacionales. Éste es el momento mágico de las “neuronas espejo” que, sin inervar mecanismos emuladores, simuladores e inferenciales, son los conductores del crecimiento formativo, ya que en sujetos sanos todavía permiten la participación crítica de la subjetividad, cognitiva y empática. Finalizada la fase evolutiva de cada individuo, en la cual la educación es proyección en la esfera social de un proyecto pedagógico individual coherente, se abren a todos las puertas de la educación, que se reduce a un proyecto personal cuyo único interés es cultivar la propia específica singularidad en la sociedad. A partir de ese momento, la educación individual está vinculada a la realización de la identidad del sujeto, que encuentra en su congénita vocación de autoformación el motor de su búsqueda estética, de su forma, del gustarse a sí mismo y aceptarse en la forma que es capaz de expresar.

En esta fase, la educación de la vida vivida, obviando el dato del aprendizaje que educa, viene dada por la interiorización existencial y de valor de los comportamientos parentales adoptados que han tenido un impacto muy fuerte en el interior psíquico, y luego se cargan de valor antropológico y cultural, hasta el punto de constituir la filosofía existencial primordial de los pequeños Yo y sus primeras visiones borrosas del mundo sobre las que luego se desarrollan “visiones del mundo” más sofisticadas. Esto sucede a través de los canales de la dimensión más vivida por los sujetos, la psíquica inconsciente, donde viajan el compromiso y el efecto educativo de los padres. Y éstos se llevan a cabo con la explicación práctica de creencias y conocimientos, convicciones e informaciones detenidas y activadas en sus vidas con métodos educativos conformistas. La “transferecia” educativa implícita no es un pasaje servil, una especie de “copia y pega”, sino un fenómeno complejo en el que cada sujeto lleva su propia memoria y su carga transformadora. Ellos mismos, en el momento en que se vuelven implícitos protagonistas educativos, aportan sus elaboraciones educativas como signo y manifestación de una ocurrida y silenciosa transformación cultural. Por lo tanto, la transmisión de modelos y códigos siempre se transforma progresivamente. Cada transmisión intergeneracional gradual y ordinaria se caracteriza como una nueva elaboración del pasado sociocultural, en una socialización en movimiento, tratando de salvaguardar la individualidad específica, su desarrollo coherente y su valorización especular. El pasado del grupo primario en el que uno nace, se cría y se educa no se puede elegir. Así pues, independientemente de cuál será el sentido del Yo y la identidad que desarrollará cualquier sujeto, el pasado del entorno parental y familiar será siempre inculcado e incluso *obtorto collo*, siempre será recibido y será un telón de fondo escénico para la sucesión de escenas futuras en la vida de cada uno. Es decir, vienen de todos modos interiorizados los métodos y los símbolos, las formas y las herramientas, los códigos y las normas, los valores y los comportamientos, los ritos y las costumbres que permiten lograr la supervivencia y reproducción de la familia, en todo caso del núcleo social primario, y de los individuos que habitan un

contexto histórico y antropológicamente determinado. Éste es el patrimonio que tendrá cada sujeto durante la elaboración de la forma del propio Yo y de la propia identidad.

Así como cualquier forma de educación, ésta fluye, de hecho, todavía más; la que se impone y se quiere hacer digerir, o en todo caso se intenta hacerlo, no puede no ser, como dijo Pierre Bordieu, una “persuasión clandestina” en la que su profundidad y su consistencia sólo pueden darse por la resistencia y la contrarreacción alternativa de las necesidades inconscientes. Desafortunadamente no puede ser de otra manera. La educación implícita, así como la educación formal, es directiva y aparece incluso codificada, no sólo en las formas sino también en los contenidos. En cierto modo, debido a la fuerza reguladora de los valores, ésta también sufre una seudopedagogización, o más bien una ultrapedagogización, de manera tosca e inconsciente, animada por comportamientos familiares tradicionales e inspirada en representaciones culturales y morales que surgen de la autoridad parental, de la que el estado de subordinación del sujeto infantil se deja inundar, aún no autónomo para la supervivencia. Entonces, el carácter implícito no es sólo del educado, sino también del educador no consciente. La vida educativa cotidiana está hecha, por lo tanto, del compartir un conjunto de “principios de vida” que educan porque representan “visiones del mundo”, concepciones de la naturaleza, ordenamientos sociales y jurídicos, normas de comportamiento y morales, creencias religiosas, conductas higiénicas y sexuales, códigos estéticos, modelos y estilos de lo lúdico, de la mentalidad del trabajo, del uso del tiempo libre, etc. De manera invisible y casi “suavemente”, a menudo incluso de manera subliminal, modelos existenciales penetran en el tejido psíquico del sujeto y allí se depositan, voluntaria o involuntariamente, más allá de la calidad de la recepción.

En cualquier caso, ésta es una educación que es en sí misma violenta y arbitraria, escondida y olvidada, aceptada y sufrida, para la que no existen actos e instrumentos psíquicos y morales de oposición totalmente consciente, ya que aún no han madurado las herramientas adecuadas para la elaboración y la defensa autónoma y contra el desvalor subjetivo. De nuevo en sí misma, esta educación expresa de una manera simbólica el poder de los roles y el poder de la tradición. De manera invisible ejerce la micro-violencia del poder que basa su estabilidad y credibilidad en la pasividad y astenia del educado que, sin conciencia educativa, interioriza la verdadera consistencia de la vida reclamada por la aprobación de valor del grupo de pertenencia y de la sociedad. Esto es así porque no hay posibilidad de ver otra educación o imaginar otras alternativas, ya que ésta es la única posibilidad de vivir y aprender a vivir. Todo el proceso de transmisión e inculcación preliminar que conduce al establecimiento del *habitus vitae* pertenece a esta fase. Lenguajes y comportamientos del “lugar” antropológico, expresado en los grupos familiares y sociales de referencia, representan y son los “libros de texto” principales para “estudiar”, “leer”, ver, escuchar. La actitud de quienes educan es pasiva, casi cómplice y, a menudo, debido a la extrema debilidad, casi se convierte en complacencia y reconocimiento de la oferta educativa recibida. Además, no hay alternativas. A partir de aquí

cada uno debe empezar: debe comenzar a construir su propio Yo y su propia identidad. La educación implícita, aunque con la conciencia de sus intrínsecas violencias, se vuelve indispensable y nada más puede ser para el desarrollo individual y, en particular, para la determinación del destino personal y social.

Siendo hetero-directa, siempre se da. Aunque sin la misma intensidad, y en razón de la “oposición” de la energía autónoma de las necesidades de la formatividad inconsciente, se logra mediante una superposición constante de remociones, una sobre la otra. Sólo después de algunos lustros, la posible carga de remociones podría aflojar el agarre de la subordinación y permitir que la insatisfacción eliminada se convierta en atención alarmada y alerta a la “violencia” invisible. Esta hipótesis representa la posibilidad de un punto de autorreflexión de cierta asunción de responsabilidad crítica hasta que pueda convertirse en una crítica abierta y luego disenso.

El amplio conocimiento y las creencias que estructuran cada “interpretación de la vida” y cada práctica moral y de comportamiento son las que guían y caracterizan a la educación implícita. Las primeras son las ya adquiridas en el período de incubación cultural de los padres que van a actuar como patrimonio cultural del indeleble y atávico canon existencial. Éstas se enriquecen a través de la implementación de información nueva, reciente y contemporánea. Las segundas, las creencias, son mucho más estables y a veces se vuelven inmutables en cuanto representan las herencias cognitivas y emocionales con un fuerte valor experiencial y moral, cuyos cambios ocurren lentamente y por razones a menudo inconscientes. Tienen un mayor impacto educativo que la información porque están arraigadas en el tejido afectivo, emocional y ético que anima a los sujetos y a su entorno familiar y social. Subrogadas por la información, las creencias se convierten en el epicentro de los hábitos y de su procedimiento. De hecho, desde ellas se mueven las actitudes y las normas subjetivas no escritas, ambas como una mezcla de sentimientos, valores, experiencias, que, a su vez, influyen en las intenciones fisiológicas anteriores que caracterizan los comportamientos educativos. En tal dimensión, aunque especificada por las muchas variables contextuales, el sujeto se ve obligado en cada etapa de su vida a cumplir con las reglas implícitas. Esto se hace no tanto a través de un procedimiento racional y lógico-formal, sino más bien a través de procesos inconscientes, en la intimidad más profunda. Todo sucede de una manera “indolora”, al menos aparentemente, y determina la llamada “trivialización”.

El sujeto, entre otras cosas, cuando se encuentra en un estado de inferioridad e impotencia, asimila fácilmente y lo hace de manera rutinaria. Al experimentar este momento, también siente un estado de bienestar psicológico debido a la sensación de seguridad que esta asimilación le brinda, expresando una evidente condivisión. El proceso habitual, cuando no se vuelve costumbre obsesiva, siendo sin embargo un acto humano, por lo tanto difícil de replicar completamente, tiende a permitir la expresión de innovación y creatividad conductual. Lo de la repetitividad, sin embargo, no siempre se corona con el éxito total.

Entre la conservación del pasado y la reformulación activa del mismo en el presente, a menudo se introduce el caso impredecible que deja espacio y promueve el nuevo, una creciente micro-modernización. Animado por la pequeña utopía de mejora de sí mismo, un hábito involucra reflexividad y flexibilidad y acepta su modernización. El hábito, tanto en términos de conservación como en los de progresión, se convierte en el vector principal de la educación implícita, hasta el punto que representa nuestra “segunda naturaleza”. Por lo tanto, por las vías de los hábitos se desarrolla cada “incubación antropológica” personal, que se convierte en el lugar principal y la única posibilidad de creación, consolidación y mejora de la identidad psicosocial del sujeto en sus fases de desarrollo hasta la edad adulta y la edad senil. Es la que proporciona a cada individuo el conocimiento cultural y empírico que alimenta la experiencia sin la cual es imposible formar la identidad. Sí, esas pequeñas asimilaciones banales de hechos e ideas experimentadas y actuadas en la vida cotidiana más anónima serán para siempre la base sobre la cual se construirá una identidad, con sus desarrollos y transformaciones ¡Y serán muchos los rastros de memoria que nunca desaparecerán!

A través de esas pistas, según Huguette Desmet y Jean-Pierre Pourtois, se encontrarán las respuestas a las cuatro necesidades psicosociales básicas, cuyo cuidado y cuya gratificación serán decisivos en la expresión de la identidad.

- Las necesidades emocionales, entre las cuales las más importantes y decisivas que hay que destacar son aquellas que manifiestan la exigencia necesaria de ser hombres con otros hombres, forjar lazos emocionales sólidos y continuos, desarrollar empatía, aceptar y ser aceptado, dar y recibir reconocimiento personal y social.
- Las necesidades cognitivas, que verbalizan la necesidad de conocimiento del entorno, para conocerlo y dominarlo, comprender y mejorar la salud y el bienestar físico, emancipar y enriquecer las relaciones sociales, desarrollar habilidades y recursos humanos y, en última instancia, para representar culturalmente individuos y comunidades.
- Las necesidades sociales, que son las relativas a la necesidad de comunicación, interacción, identificación, participación, afirmación psicológica, económica, civil, variadamente declinada.
- Las necesidades axiológicas que corresponden a la dimensión del valor de la existencia humana, aquellas que vuelven al sujeto hacia la búsqueda del propio Yo, del sentido más profundo de la vida, cuyas expresiones están cargadas de valores pregnantes, sin los cuales el hombre y su comunidad pierden la brújula y la correcta ruta existencial.

La educación implícita obviamente tiene fuertes valores psíquicos, ya que se hunde por completo en la dimensión inconsciente. Además, para caracterizar la educación implícita, contribuye significativamente otro componente, otra sub-dimensión, llamémosla audazmente implícita. Tal sub-dimensión no puede moverse y no puede ocurrir sino en una realidad de *entanglement*. Toda la fase de la “incubación antropológica” formativa

y de su reelaboración y transformación progresiva se lleva a cabo dentro, y también de modo especial, de la esfera biológica ambiental y en la “situación” personal. Es aquí, en la interacción biológica compleja y poliforme y en la relación entre ésta y la naturaleza psíquica de los sujetos humanos, donde se desarrollan los fenómenos humanos del crecimiento y de la existencia de cada uno de nosotros. Ésta se caracteriza mientras están siendo replicados los modelos genéticos básicos por vía biológica y psíquica. Por un lado, realizan esos cambios o evoluciones que harán “progresivo” el patrimonio genético en sus expresiones activas y funcionales; por otro lado, se cualifica el camino psíquico que transforma en educación las experiencias de relación y comunicación sobre cómo estar en el mundo y vivirlo. Por lo tanto, las dos formas se convierten en un único gran camino donde lo biológico y lo psíquico se funden porque se pertenecen. De la condición biopsíquica y de su desarrollo “trascenderán” la imagen e identidad del sujeto.

La educación implícita es la escena teatral de una gran actuación. Dado que la cultura es una expresión simbólica de creencias y emociones que tienen una traducción constante de comportamiento, podemos identificar en el entorno “natural”, físico y familiar, el lugar educativo primario. Es decir, ese ambiente que tendrá un impacto decisivo en la determinación del vulgarmente dicho ADN, entendido en las palabras de Luigi Cavalli Sforza como una herencia cultural “muy poderosa”, hasta el punto de ser “una herencia real paralela a la biológica”. En nuestra opinión, no sólo es paralela, como si los dos legados fueran de la mano, sino que están conectados: el legado es ambas cosas, cultural y biológico. Si estamos interesados en observar los aspectos biológicos, miraremos éstos, si estamos interesados en los culturales, miraremos a estos otros. Es nuestra mirada la que se centra en unos y luego en otros, que son lo mismo.

Por lo tanto, el entorno es el mundo en que vivimos; lenguaje, sonidos, emociones, movimientos, paisaje, hombres, sexo, creencias, valores, etc. El ambiente contiene la vida de cada uno. El entorno físico y social, compuesto por cosas, pero especialmente por hombres y mujeres, hace que los hombres y las mujeres sean entidades individuales. En nuestra opinión, esto se da desde los últimos períodos fetales y cuando el cerebro alcanza la madurez neuronal y comienza a desarrollarse la capacidad mnemónica y la capacidad de vivir y sentir situaciones de bienestar o malestar en relación con los estados psicológicos y físicos de la madre. De hecho, como es bien sabido, a partir de las experiencias intrauterinas individuales comienza la formación de la personalidad que, si se nos concede la ironía, es ultra implícita. A partir de aquí, será una adquisición larga e indefinida de asimilación de señales e información que, cuando se experimenta, penetra a través de mecanismos propios en el mundo mental del individuo. El entorno, con el tiempo y poco a poco, se extiende, cada vez más, humana y socialmente. Más allá de los cambios que experimenta el entorno, la dinámica biológica que produce resultados educativos es siempre la misma en su funcionamiento estructural, independientemente de sus articulaciones contingentes.

El papel central en la comunicación biológica es desarrollado por la percepción, la cual puede no ser verbalizada, en el mejor de los casos “percibida”, y a duras penas “tartamudeada” oralmente en la infancia, vivida y racionalizada en la edad madura. De hecho, la percepción, regida por la mente, es como si condujera en su interior un líquido de tonos “psíquicos” que dan un color y una forma, *alias* un sentido cognitivo, a la experiencia perceptiva. Entonces, la señal ambiental es vista, entendida, interpretada, elaborada y utilizada por los sujetos individuales de acuerdo con sus propias especificidades individuales, que se expresan mediante los comandos de la mente y según la reactividad al entorno en sí.

La percepción, nunca igual a sí misma e irrepetible, marca la diferencia y determina resultados perceptivos y, por lo tanto, la introducción de información en el universo celular. Ésta se identifica y especifica porque el sujeto que la actúa, la “colorea” con sus “tintes”, es decir, las emociones, los estados de ánimo, los sentimientos, con su naturaleza psíquica. Esos “matices de colores” pueden ser psíquicos y psicológicos (efecto placebo o nocebo), morales y estéticos (contención o exaltación), de alimentación e higiene (bulimia o anorexia), etc. De una manera más explícita, es la mente en sus dimensiones conscientes e inconscientes del sujeto la que caracteriza la actividad celular, la que la dirige y condiciona. Es ella la que a la experiencia de la percepción y a la misma percepción atribuye “*qualia*”, estados cualitativos, más o menos conscientes o inconscientes en función de su preexistente y esencial base de salida génica y de su estado epigenético, que difieren según las individualidades de cada uno.

A la luz de nuestro *memento* pedagógico sobre la llamada educación implícita, la “madre” de cualquier educación de adultos, es necesario reevaluar la aspiración a pedagogizar la transformación humana después de las edades tradicionalmente formativas, es decir, planificar, orientar y caracterizar los proyectos heteronomios de vida en edad madura. De hecho, en razón de cada historia individual formativa vivida y del relativo *status* de la formatividad parece hoy muy pretencioso y poco realista aspirar a “inventar” una pedagogía para sujetos “desconocidos” en su historia formativa y en su intrínseca volición y vocación existencial. El único camino “pedagógico” posible es esa actividad que permita a cualquiera poder expresarse, contar y reelaborar su propia historia, su propia experiencia y, simultáneamente, promover y alentar la externalización de las necesidades de su propia formatividad en la búsqueda de su propio Yo y de su propia identidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Debido a la gran amplitud de los temas tratados y a la correspondiente y extensa literatura científica, aquí sólo se dan algunas indicaciones generales que se consideran necesarias.

Aleandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando Editore.

- Bertolini, P. (1987). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Blumemberg, H. (2016). *Autoconservazione e inerzia. Sulla costituzione della razionalità moderna*. Milano: Medusa.
- Bonetta, G. (2017). *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Roma: Armando Editore.
- Cambi, F. (coord.) (2009). *Sul canone della pedagogia occidentale*. Roma: Carocci.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire formativo*. Milano: FrancoAngeli;
- Kaes, R., Faimberg, H., Enriquez, M. & Baranes, J.-J. (2012). *Trasmissione della vita psichica tra generazioni*. Roma: Borla.
- Lipton, B. (2006). *La biologia delle credenze. Come il pensiero influenza il DNA e ogni cellula*. Cesena: MacroEdizioni.
- Merleau-Ponty, M. (1969). *Il visibile e l'invisibile*. Milano: Bompiani.
- Orefice, P. (2003). *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*. Milano: Guerini e Associati.
- Papi, F. (2016). *L'educazione imperfetta. Considerazioni filosofiche sul presente pedagogico*. (coord. E. Madrussan). Como-Pavia: Ibis.
- Pouros, J-P. & Desmet, H. (2007). *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Rizzolati, G. & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni a specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rossi, B. (2015). *Pedagogia dell'arte di vivere*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Tognon, G. (2014). *Est-etica. Filosofia dell'educare*. Brescia: Editrice La Scuola.

EDUCACIÓN PERMANENTE NO FORMAL E INFORMAL: PROBLEMÁTICAS Y PERSPECTIVAS EN LAS ISLAS BALEARES

Mercè Morey, Jordi Vallespir

RESUMEN

Hoy en día, la Educación Permanente y, a su vez, la Educación de Personas Adultas (EPA) continúan presentando un conjunto de carencias aún por resolver. A partir de un análisis de la normativa estatal y autonómica, concretamente de la *Comunitat Autònoma de les Illes Balears* (CAIB), este trabajo identifica y define algunas de estas necesidades a partir de la tipología de enseñanzas y del perfil de la población a la que van dirigidas. Factores como la falta de una Ley de educación de personas adultas actualizada que dé respuesta a los requerimientos sociales, o también la no adecuación de la oferta formativa a los nuevos perfiles poblacionales que exigen la educación permanente como herramienta para la movilidad social, son algunos de los puntos más débiles del sistema educativo. Como conclusión, consideramos esencial apostar por una EPA de carácter no formal, una formación que promueva la ciudadanía activa y la lucha por los derechos sociales, culturales, económicos... y, en definitiva, la equidad.

PALABRAS CLAVE

Educación de adultos, aprendizaje permanente, educación no formal, educación informal, equidad.

RIASSUNTO

Attualmente, l'educazione permanente e, a sua volta, l'educazione degli adulti continuano a presentare una serie di lacune ancora irrisolte. Sulla base di un'analisi della normativa in materia a livello sia statale che regionale, in particolare nella *Comunitat Autònoma de les Illes Balears* (CAIB), il presente lavoro identifica e definisce alcune di dette esigenze a partire dalla tipologia di insegnamento e dal profilo demografico a cui

è rivolto. Fattori, quali la mancanza di una legge aggiornata in materia di educazione degli adulti capace di dare risposta alle esigenze sociali o l'inadeguatezza dell'offerta formativa rispetto ai nuovi profili demografici che richiedono l'educazione permanente come strumento per la mobilità sociale, sono alcune delle maggiori debolezze del sistema educativo. In conclusione, riteniamo essenziale puntare su un'educazione degli adulti non formale, una formazione che promuova la cittadinanza attiva e la lotta per i diritti sociali, culturali, economici... e, in definitiva, l'equità.

PAROLE CHIAVE

Educazione degli adulti, Apprendimento permanente, educazione non formale, educazione informale, equità.

ABSTRACT

Nowadays, Lifelong Learning and, in turn, Adult Education (AE) continue to present unresolved shortcomings. Based on an analysis of national and regional regulations — specifically, from the Autonomous Region of the Balearic Islands (CAIB)— this work identifies and defines certain needs based on teaching types and the population profile that they target. Factors such as the lack of an updated Adult Education Law that matches social requirements, or the unsuitability of training for newer population profiles that require lifelong learning as a tool for social mobility, are some of the weakest points in the education system. In conclusion, we deem it essential to commit to non-formal AE, training that promotes active citizenship and the fight for social, cultural and economic rights... and, ultimately, to equity.

KEYWORDS

Adult education, Lifelong learning, non-formal education, informal education, equity.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Mercè Morey, diplomada en Educación Social y Doctora en Pedagogía por la *Universitat de les Illes Balears*. Profesora Contratada Doctora, su trayectoria docente e investigadora se ha centrado en la Educación Intercultural, la Alfabetización Informacional y la Integridad Académica, participando en diversos proyectos R+D+I de ámbito autonómico, estatal y europeo. Relacionadas con la educación permanente, cuenta con diversas publicaciones: *A participação dos idosos na sociedade: integração vs. Segregação*, 2007; *Natives and immigrants enrolled in Spanish intermediate Vocational Education and Training: a comparative study*, 2020.

Jordi Vallespir, doctor en Ciencias de la Educación y Profesor Titular de Universidad de Antropología de la Educación de la *Universitat de les Illes Balears*. Su tarea docente e investigadora se centra en la educación de personas adultas, la educación intercultural y la participación de las familias en la escuela. Cuenta con numerosas publicaciones relacionadas: *L'educació de persones adultes en la legislació autonòmica comparada i en la normativa europea* (2002), *Piani e programmi di supporto alla diversità culturale in Spagna. Il caso delle Isole Baleari* (2011), *Intercultural education in the Spanish context* (2015).

1. INTRODUCCIÓN

Aunque sea en el ámbito no formal o informal, la contextualización de la educación permanente requiere que centremos nuestra atención en la educación de personas adultas: perfiles de alumnos, centros, oferta formativa, análisis contextual... Ello, aunque parezca desviar levemente el centro de atención, o bien simplificarlo en exceso puesto que la educación de adultos está contenida dentro de la educación permanente, es de obligado cumplimiento si queremos ofrecer una radiografía mínimamente exhaustiva y coherente de la realidad de las Islas Baleares para, además, definir unas propuestas de mejora que sí que trascenderán más allá de la educación de adultos y que se ajustarán mejor al concepto de educación permanente.

Tomando como ejemplo el contenido de la (hasta el momento) última Ley de educación y formación permanente de personas adultas de las Islas Baleares (Ley 4/2006 de 30 de marzo) son diversos los Acuerdos y Conferencias de carácter internacional que sientan las bases de la definición y de la necesidad de la educación a lo largo de toda la vida. Así pues, por ejemplo, en la propia Ley 4/2006 se apunta hacia diversos encuentros de organismos internacionales que fundamentaron las bases de la educación permanente hoy:

- V Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas de Hamburgo (1997): determina que la educación a lo largo de la vida es la consecuencia de una ciudadanía activa y, a su vez, una condición para la participación en sociedad.
- Consejo de Europa de Lisboa (2000): establece que el aprendizaje a lo largo de toda la vida debe de ser una garantía para el correcto desarrollo de una sociedad y de una economía basadas en el conocimiento.
- Fórum Mundial de la Educación de la UNESCO en Dakar (2000): además de valorar la educación como un derecho humano fundamental y definirla como medio indispensable para participar en los sistemas económicos y sociales del siglo XXI, también incluye el acceso general de las personas adultas a una educación básica y continua como uno de sus seis objetivos prioritarios.

2. NORMATIVA ESTATAL Y AUTONÓMICA

La educación permanente y en particular la educación de personas adultas en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares (CAIB) requieren de una contextualización mucho más amplia si se pretende tener una visión completa de su complejidad, sus características y necesidades.

En primer lugar, atendiendo a la organización administrativa, política y cultural del Estado español, debe tenerse en cuenta que durante la década de los años 80 se fueron adquiriendo, desde cada una de las 17 comunidades autónomas en que se divide el país, las correspondientes competencias en materia educativa. Ello supuso, por tanto, la atribución a cada una de estas comunidades de la competencia de desarrollo legislativo y ejecutivo de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con el derecho a la educación que todos los ciudadanos tienen según aquello que se establece en el artículo 27 de la Constitución Española (Ley 4/2006)

Por otra parte, y pese a disponer de dichas competencias, también debe subrayarse que sigue siendo preceptiva cada una de las leyes generales en materia educativa formuladas desde el ámbito estatal, por lo que en el caso de la educación permanente, ésta se concibe y configura a partir de las siguientes leyes de carácter estatal:

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Ley propuesta y aprobada por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) donde, en su Artículo 2, se definía que uno de los principios básicos del sistema educativo es el de la educación permanente y enfatizaba como necesidad “facilitar a las personas adultas su incorporación a las diferentes enseñanzas”.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Aprobada durante el segundo mandato de José Ma. Aznar (Partido Popular -PP-). En ella se afirma que el sistema educativo deberá garantizar “que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para el desarrollo personal y profesional”. Además, esta Ley dedica todo un apartado a la educación de personas adultas y especifica (Artículo 52.1) que las administraciones educativas colaborarán con el resto de administraciones públicas con competencias en formación de personas adultas y, especialmente, con la administración laboral.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Propuesta y aprobada por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), defiende la educación permanente como principio básico que el sistema educativo tiene la obligación de propiciar. Dedicar todo un capítulo a la educación de personas adultas (Capítulo X) y en él determina sus objetivos, siendo éstos:
 1. Adquirir una formación básica, ampliar y renovar los conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo

2. Mejorar la cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones
 3. Desarrollar sus capacidades personales en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.
 4. Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática
 5. Desarrollar programas de corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.
 6. Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.
 7. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Actualmente, la última Ley General de Educación en España, en este caso aprobada de forma unilateral por el Partido Popular (PP) sin el apoyo de ningún otro grupo político. En esta Ley únicamente se puntualizaron algunos aspectos definidos en la anterior y se reestructuró de nuevo el currículum (materias) de la Educación Secundaria para personas adultas.

Finalmente, estas leyes se traducen y concretan en el contexto autonómico de las Islas Baleares a través de 2 documentos de referencia:

- Ley 4/2006, de 30 de marzo, de educación y formación permanente de personas adultas de las Islas Baleares, que pretende servir para regular, garantizar y promover la educación y la formación permanente de las personas adultas en esta comunidad autónoma. En ella se establece, por ejemplo, que la participación en la vida social, cultural, política y económica de la población de las Islas “exige desarrollar aquellos aspectos formativos que permitan promover entre las personas adultas una ciudadanía activa, el razonamiento crítico, el comportamiento cívico, la participación democrática y la producción cultural y artística para transformar reflexivamente la realidad social y construir un proyecto colectivo de progreso”. A su vez, para la promoción de la igualdad, se alude a la intención de priorizar los programas que faciliten la integración de personas inmigrantes, en particular en el aprendizaje de la lengua catalana y castellana (ambas consideradas como idiomas oficiales de las Islas), igual que se considerarán también prioritarios los programas que promuevan la participación sociocultural, la educación intercultural y la superación de cualquier tipo de discriminación.
- Orden de 27 de julio de 2009, por la que se regula la oferta formativa que puede impartirse en los centros de educación de personas adultas que dependen de la Con-

sejería de Educación y Cultura de las Islas Baleares. En ella se definen, por ejemplo, las diferentes tipologías de enseñanzas y la oferta formativa vinculada a éstas. Así, la formación que se ofrece en los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA's) de Baleares viene regulada a partir de las directrices de esta Orden, dividiéndose en enseñanzas formales (definidas en la propia normativa como todas aquellas que conducen a una titulación oficial no universitaria) y no formales (aquellas que no se ajustan a las condiciones que conducen a una titulación y que se orientan, preferentemente, a la preparación de pruebas libres establecidas para las personas adultas y pruebas de acceso a otras enseñanzas, aunque también será aquella formación que posibilite la adquisición de las capacidades, habilidades y actitudes que permitan mejorar las capacidades de acceso al trabajo, de adaptación a la sociedad de la información y del conocimiento, y de participación en los bienes culturales, así como el ejercicio de la ciudadanía activa y el aprendizaje permanente.

Toda esta normativa a nivel estatal y autonómico permite dibujar el esquema básico de la configuración de la educación de personas adultas en España y en las Islas Baleares, tanto en el aspecto de la tipología de enseñanzas como en el perfil de la población a la que va dirigida esta formación.

De esta manera, por ejemplo, y sin dejar de tener presente la legislación estatal, en la Ley 4/2006 se establecen los requisitos para acceder a las enseñanzas ofertadas por los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA's):

- Personas mayores de 18 años o que cumplan esta edad dentro del año natural en que se matriculan para cursar sus estudios.
- Excepcionalmente, aquellas personas mayores de 16 años que tengan un contrato laboral con un horario de trabajo que no les permita asistir a los centros de régimen ordinario, los deportistas de alto rendimiento o jóvenes que estén internados en un centro específico para menores cumpliendo medidas judiciales.

Igualmente, en la Orden de 27 de julio de 2009, además de definir las tipologías de enseñanzas (formal y no formal) dirigidas a personas adultas, éstas se concretan en:

1. Enseñanzas formales
 - a. Formación básica
 - Enseñanzas iniciales (nivel I, II y III)
 - Enseñanzas secundarias (Educación Secundaria Obligatoria-ESPA)
 - b. Formación postobligatoria
 - Ciclos formativos de grado medio de formación profesional
 - Módulos monográficos o agrupaciones modulares de ciclos formativos
2. Enseñanzas no formales
 - a. Preparación de exámenes para la obtención del título de graduado en educación secundaria obligatoria

- b. Preparación de exámenes para la obtención de un título de técnico de formación profesional correspondiente a un ciclo formativo de grado medio
- c. Preparación de exámenes para el acceso a ciclos formativos de grado medio y de grado superior de formación profesional
- d. Preparación de exámenes para el acceso a la universidad para personas mayores de 25 años
- e. Preparación de exámenes para la certificación de conocimientos de la lengua catalana.
- f. Preparación de exámenes para la certificación de nivel básico de los idiomas de la Escuela Oficial de Idiomas.
- g. Tecnologías de la información y de la comunicación

TABLA I. RESUMEN DE LA OFERTA FORMATIVA DE CARÁCTER FORMAL Y NO FORMAL DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN LA CAIB.

| Enseñanzas formales | | Enseñanzas no formales |
|--|---|--|
| Educación básica | Formación profesional | |
| Enseñanzas iniciales (I, II y III) ESPA (I y II) Acogida lingüística | Ciclos formativos Módulos monográficos | Acceso a Ciclos Formativos de grado medio y superior Acceso a la universidad >25 años Módulos genéricos Preparación acreditación catalán e idiomas extranjeros Tecnologías de la Información y la Comunicación Preparación exámenes ESO Preparación exámenes Ciclos Formativos Grado Medio |

Fuente: Consell Escolar de les Illes Balears (CEIB, 2018)

En el caso de la oferta formativa de las enseñanzas no formales, la Orden de 27 de julio de 2009 también permite a los CEPA's ofrecer hasta un máximo de 3 enseñanzas no formales no concretadas en el listado anterior.

Una vez descrita brevemente la normativa que regula la educación de personas adultas en España y en la CAIB, y sin dejar de tener presente constantemente los objetivos y definición de la Educación Permanente ya referidos, a continuación se expone cómo toda esta estructura acaba definiendo un perfil de estudiantes heterogéneo a la vez que con unos intereses y unas necesidades muy definidos.

3. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS DE LOS CEPA'S EN ESPAÑA Y EN LA CAIB

En el conjunto del Estado español, durante el curso académico 2016-2017 se contabilizaron un total de 513.696 personas matriculadas en algún tipo de oferta formativa dirigida a personas adultas y, de éstas, 252.997 estaban matriculadas en alguna enseñanza de carácter no formal¹. En el caso de las Illes Balears, el porcentaje de alumnado que estaba cursando educación de personas adultas de carácter no formal representaba el 3,15% del total estatal (ver Tabla 2).

TABLA 2. NÚMERO DE ESTUDIANTES ADULTOS MATRICULADOS EN ENSEÑANZAS DE CARÁCTER NO FORMAL POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS².

| Comunidad Autónoma | Estudiantes |
|----------------------|-------------|
| Andalucía | 82.160 |
| Aragón | 13.642 |
| Asturias | 2.210 |
| Islas Baleares | 7.963 |
| Canarias | 2.138 |
| Cantabria | 5.090 |
| Castilla y León | 10.899 |
| Castilla-La Mancha | 11.556 |
| Cataluña | 22.559 |
| Comunidad Valenciana | 48.672 |
| Extremadura | 8.660 |
| Galicia | 1.549 |
| Madrid | 10.678 |
| Murcia | 5.985 |
| Navarra | 3.870 |
| Euskadi | 12.756 |
| La Rioja | 2.185 |
| Ceuta | 314 |
| Melilla | 111 |

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).

1. Los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional son del curso 2017-2018, pero aún son considerados como datos provisionales por el mismo Ministerio y no incluyen variables de estudio como son el país de origen del alumnado o el género.

2. Ceuta y Melilla no son Comunidades Autónomas, tienen la consideración de “Ciudades Autónomas” y, aunque normalmente los datos se computan a Andalucía, se ha mantenido el criterio dado en este caso por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Sin embargo, más allá de estas cifras, los datos verdaderamente interesantes para nuestro tema de estudio son los que nos evidencian unos perfiles concretos de población que demanda y utiliza las enseñanzas no formales ofertadas por los CEPA's. Un primer perfil sería el de mujer (véase la Tabla 3).

TABLA 3. NÚMERO DE PERSONAS ADULTAS MATRICULADAS EN ENSEÑANZAS DE CARÁCTER NO FORMAL POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y GÉNERO.

| Comunidad Autónoma | Mujeres | Hombres |
|----------------------|---------|---------|
| Andalucía | 59.808 | 22.352 |
| Aragón | 10.063 | 3.579 |
| Asturias | 1.207 | 1.003 |
| Islas Baleares | 5.247 | 2.716 |
| Canarias | 1.528 | 610 |
| Cantabria | 4.033 | 1.057 |
| Castilla y León | 1.694 | 9.205 |
| Castilla-La Mancha | 7.790 | 3.766 |
| Cataluña | 13.690 | 8.869 |
| Comunidad Valenciana | 35.304 | 13.368 |
| Extremadura | 5.767 | 2.893 |
| Galicia | 914 | 635 |
| Madrid | 7.559 | 3.119 |
| Murcia | 3.898 | 2.087 |
| Navarra | 2.550 | 1.320 |
| Euskadi | 8.537 | 4.219 |
| La Rioja | 1.358 | 827 |
| Ceuta | 259 | 55 |
| Melilla | 102 | 9 |

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019)

De esta manera, en todo el territorio español, del total de 252.997 personas matriculadas se debe destacar que sólo un 32,29% son hombres, mientras que más de 171.000 de estas personas adultas que están cursando enseñanzas no formales son mujeres. Además, aunque no parezca muy relevante a partir de las cifras, si se contraponen éstas gráficamente sobre el territorio, los datos evidencian cómo fluctúa el perfil “género” en numerosas comunidades autónomas (ver Figura 1).

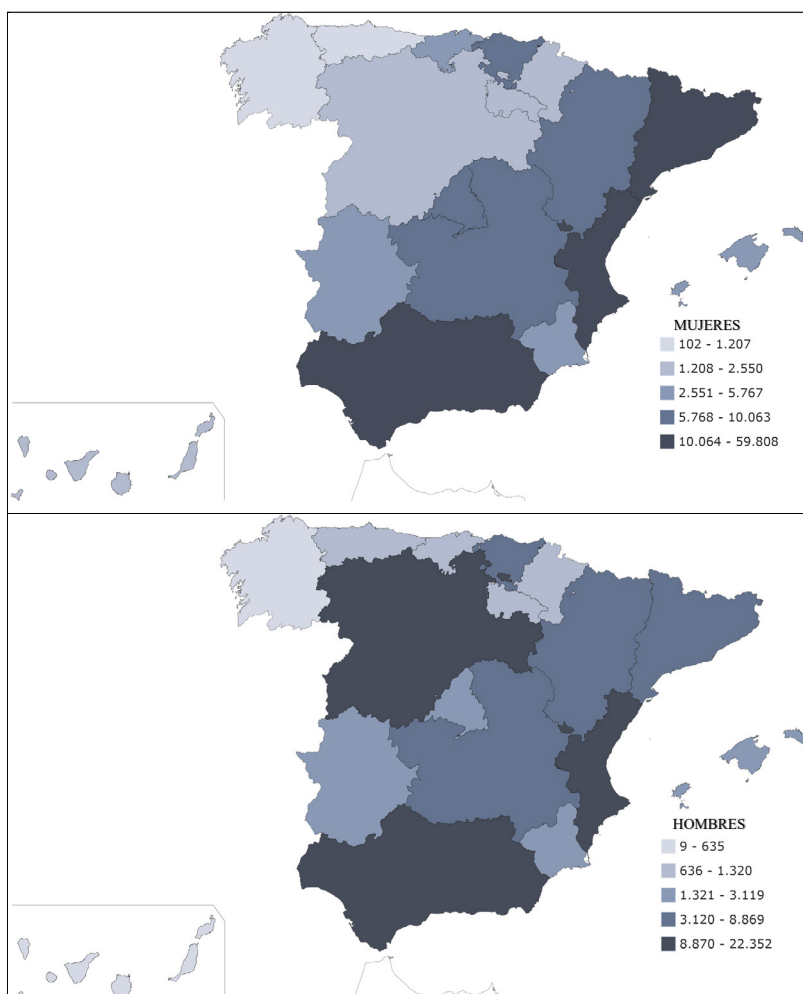


Figura 1. Mapas de personas matriculadas en enseñanzas no formales para personas adultas en función del género y Comunidades Autónomas. Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).

Continuando con las características que definen a las personas adultas que se matriculan en las enseñanzas de carácter no formal, es igualmente destacable que, por grupos de edad, también existen diferencias muy marcadas. Así pues, si centramos nuestra atención en la Tabla 4, se pueden extraer, principalmente, dos conclusiones claras:

- El colectivo de personas mayores de 50 años³ es el que más demanda este tipo de formación no formal (la mitad del total de personas adultas que acude a los CEPAs —algo más de 125.000 alumnos—).
- Continúan siendo las mujeres las más numerosas dentro de este grupo de edad mayor de 50 años.

TABLA 4. NÚMERO DE PERSONAS MATRICULADAS EN LOS CEPAs EN ENSEÑANZAS DE CARÁCTER NO FORMAL POR GÉNERO Y GRUPOS DE EDAD

| | 16 a 24 años | 25 a 49 años | 50 o más años |
|---------|---------------------|---------------------|----------------------|
| Mujeres | 12.617 | 65.477 | 93.214 |
| Hombres | 12.196 | 37.006 | 32.487 |

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).

Como último elemento característico que se desprende de los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) para el curso 2016-2017, nos encontramos con un perfil que a lo largo de la última década se ha ido definiendo cada vez más: el perfil del alumnado de origen inmigrante.

En la Tabla 5 se observa que del total de personas de origen inmigrante que cursa formación de personas adultas de carácter no formal en toda España (66.269), las Islas Baleares se sitúa el 5,5% de este total (3.644).

Entre el colectivo de personas de origen inmigrante, una vez más destaca el género femenino como gran demandante de este tipo de formación de carácter no formal (excepto en Galicia y Euskadi), siendo Cataluña la CCAA con más personas extranjeras en sus CEPAs (15.037).

3. Debe subrayarse, sin embargo, que los datos estadísticos ofrecidos por el Ministerio no van más allá de los 65 años (edad de referencia para la jubilación a nivel general), hecho que más adelante, en las conclusiones, volveremos a destacar.

TABLA 5. NÚMERO DE PERSONAS DE ORIGEN INMIGRANTE MATRICULADAS EN LOS CE-
 PAS EN ENSEÑANZAS DE CARÁCTER NO FORMAL POR GÉNERO

| Comunidad Autónoma | Mujeres | Hombres |
|----------------------|---------|---------|
| Andalucía | 7.497 | 6.322 |
| Aragón | 2.525 | 1.592 |
| Asturias | 515 | 370 |
| Islas Baleares | 2.322 | 1.322 |
| Canarias | 80 | 21 |
| Cantabria | 494 | 249 |
| Castilla y León | 1.168 | 593 |
| Castilla-La Mancha | 1.170 | 553 |
| Cataluña | 8.197 | 6.840 |
| Comunidad Valenciana | 6.105 | 3.123 |
| Extremadura | 710 | 341 |
| Galicia | 198 | 278 |
| Madrid | 2.821 | 1.483 |
| Murcia | 1.393 | 956 |
| Navarra | 835 | 516 |
| Euskadi | 2.289 | 2.312 |
| La Rioja | 504 | 337 |
| Ceuta | 153 | 32 |
| Melilla | 44 | 9 |

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).

Finalmente, y para aportar un poco más de información acerca de este último colectivo, también es necesario conocer cuáles son los países de origen de esta población que demanda las enseñanzas no formales para personas adultas (ver Tabla 6); sólo entonces, por ejemplo, se podrá garantizar una oferta formativa adecuada a sus necesidades. Así, siguiendo con los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) para el curso académico 2016-2017, las principales nacionalidades de origen de los adultos inmigrantes son totalmente diversas: en primer lugar, Marruecos (17.215), a continuación Rumanía (2.643), seguida de Reino Unido (2.575), Senegal (1.772) y Ucrania (1.655). Sin embargo, debe destacarse nuevamente la diferencia entre hombres y mujeres para cada una de las nacionalidades: mientras que las personas procedentes de Argelia que cursan formación de personas adultas de carácter no formal se distribuyen entre hombres y

mujeres casi por igual, las mujeres de Rumanía representan más del doble que los hombres, pero el número de hombres de Senegal es el triple que de mujeres (ver Tabla 6).

TABLA 6.

| País de origen | Mujeres | Hombres |
|-----------------------|----------------|----------------|
| Marruecos | 10.558 | 6.657 |
| Rumanía | 1.828 | 815 |
| Reino Unido | 1.472 | 1.103 |
| Senegal | 443 | 1.329 |
| Ucrania | 1.134 | 521 |
| Colombia | 989 | 488 |
| Brasil | 1.107 | 312 |
| Argelia | 587 | 562 |
| Ecuador | 750 | 397 |
| Pakistán | 435 | 692 |

En este caso, resulta imposible la aproximación a cada una de las comunidades autónomas desglosando estos datos, puesto que no se facilita esta información desde el Ministerio de Educación. Sin embargo, para una mayor concreción de la situación en las Islas Baleares, a continuación se definirá la línea de trabajo presente y futura en el ámbito de la Educación de Personas Adultas (EPA), concretamente en la formación de carácter no formal. Ello permitirá un análisis más en profundidad de las necesidades de la EPA y de las transformaciones que aún están por venir.

4. LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN LAS ISLAS BALEARES

Anteriormente se ha sintetizado la normativa que organiza, configura y determina la Educación de Personas Adultas (EPA) en la *Comunitat Autònoma de les Illes Balears* (CAIB). De esta síntesis puede extraerse que, formalmente, existe un interés por las enseñanzas de carácter no formal, puesto que en ellas recae la promoción de la adaptación “a la sociedad de la información y del conocimiento y de participación en los bienes culturales, así como el ejercicio de la ciudadanía activa y el aprendizaje permanente”, a la vez que se intenta establecer el máximo de posibilidades de reconocer, por ejemplo, la adquisición de experiencias en contextos sociales y laborales y que, inicialmente, no tenían un carácter intencional (aprendizaje informal) pero que se han efectuado de ma-

nera autónoma por las personas adultas de acuerdo con sus necesidades y sus intereses (Ley 4/2006).

Por otra parte, a lo largo de este capítulo también se ha realizado un breve análisis de las características de las personas adultas que cursan sus estudios de carácter no formal en los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA's). Ello ha permitido esbozar unos perfiles sociodemográficos que deben sentar las bases de la oferta formativa, del currículum, de la formación inicial y permanente del profesorado y, de hecho, de las propias leyes.

En este sentido, y siguiendo con la definición del contexto particular de las Islas Baleares en materia de Educación de Personas Adultas, la Administración Educativa (Conselleria d'Educació de la CAIB) organizó durante el año 2017 dos Jornadas de Reflexión Participativa (el 9 de junio y el 17 de noviembre) en las que docentes, estudiantes, expertos y políticos analizaron y debatieron sobre la situación actual de la EPA en Baleares. En particular, estas Jornadas se centraron en:

- Analizar la situación de la EPA
- Detección de necesidades
- Finalidades de la EPA en el siglo XXI en Baleares
- Elaboración de un Plan Estratégico sobre Educación de Adultos
- Debate participativo sobre 6 temas clave de la EPA:
 1. Preparación para el acceso a ciclos formativos y Universidad
 2. Formaciones diversas relacionadas con el bienestar físico, emocional, la calidad de vida, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ampliación cultural y promoción de la participación ciudadana.
 3. Enseñanzas post-obligatorias: certificaciones de idiomas, digitales y de profesionalidad
 4. Nuevas estrategias de captación del alumnado: interacción con la realidad social
 5. Orientación laboral y hacia estudios posteriores
 6. Enseñanzas iniciales y ESPA (Dirección General de Formación Profesional y Formación del Profesorado, 2017a y 2017b)

Tal y como se desprende de estas 6 ideas clave tratadas en las Jornadas, exceptuando el último tema, todas las demás están directamente relacionadas con las enseñanzas y el carácter no formal del aprendizaje adulto. De hecho, las Jornadas concluyeron con un conjunto de retos y objetivos de futuro para dar respuesta a todas las necesidades que se habían evidenciado durante las sesiones de trabajo. Fueron unos retos y objetivos formulados para manifestar el interés de la Administración educativa y un intento por incluir la innovación educativa en los CEPA's. Concretamente, estas propuestas fueron, a grandes rasgos, las siguientes:

- Reducir el absentismo y el abandono del sistema educativo.

- Mejorar la formación inicial del profesorado y procurar la adaptación y la aplicación de metodologías docentes innovadoras.
- Reconocer y apreciar la diversidad: transformar los centros en centros inclusivos.
- Adaptar las infraestructuras educativas y los recursos.
- Adaptar la oferta formativa y los horarios a las necesidades de los estudiantes de todos los contextos.
- Actualizar e implementar una nueva ley de adultos.
- Coordinar las actividades entre los diferentes CEPA's
- Crear un banco de recursos compartidos: buenas prácticas, materiales, aulas especializadas (laboratorios, talleres, bibliotecas...)
- Diseñar y utilizar plataformas en línea intuitivas y que faciliten la enseñanza a distancia.
- Crear una Dirección General de Educación de Personas Adultas y dotar de un cuerpo de inspección específico para CEPA.
- Adaptar las metodologías docentes a la realidad cotidiana del alumnado

Tal y como se comentaba anteriormente, estas Jornadas se llevaron a cabo en el año 2017; sin embargo, en la fecha de elaboración de este trabajo (2020) aún no se ha materializado ninguna nueva ley de Educación de Personas Adultas. En lo que concierne al resto de retos y objetivos, a continuación, en el siguiente apartado, se profundizará sobre ellos.

5. CONCLUSIONES, RETOS Y OBJETIVOS (REALES) PARA EL FUTURO

Las propuestas derivadas de las Jornadas sobre EPA evidencian una única pregunta con una respuesta que debería ruborizarnos como educadores: ¿no lo estamos haciendo? Es decir que, a las puertas de iniciar la tercera década del siglo XXI, todavía nos proponemos adaptar las metodologías docentes a las múltiples realidades de nuestros alumnos; estamos trabajando con población adulta, con unas necesidades muy concretas, y aún estamos considerando adaptar los horarios y las enseñanzas a esta tipología de alumnado; actualmente todavía debemos comprometernos a mejorar la formación inicial de los docentes⁴...

Más allá de la ingente cantidad de cifras y datos que hemos mostrado en este trabajo, y que proporciona el propio Ministerio de Educación español, deberíamos plantearnos una cuestión que a menudo se nos escapa: ¿por qué los datos estadísticos sobre Educa-

4. Debe subrayarse que, en España, la única formación exigida para ser docente de un CEPA es la titulación en el Grado de Educación Primaria, que es la titulación específica para ejercer como docente con los niños de entre 6 y 12 años. No existe ninguna formación de base para ser formador de adultos ni ninguna especialidad reconocida oficialmente.

ción de Personas Adultas, cuando se muestran por grupos de edad, sólo abarcan hasta los 65 años? ¿no hay personas mayores de 65 años formándose o que tienen intención de hacerlo? ¿no debemos tener inquietudes más allá de los 65 años? ¿existe algún indicador que pueda ir más en detrimento del significado de la educación permanente que esta evidencia?

Verdaderamente es necesario transformar de raíz la Educación de Personas Adultas. Debe surgir y adaptarse a las realidades sociales, tecnológicas, educativas, económicas, políticas... y en especial la Educación de Personas Adultas de carácter no formal, una tipología de formación que pretende el desarrollo y crecimiento personal, cultural, que aporta perspectiva crítica y dota de voz a quien hasta el momento no la tenía o no sabía que la tenía. Un tipo de formación que promueve la ciudadanía activa y la lucha por los derechos sociales, culturales, económicos...

En este sentido, resulta imperativo ir más allá de las propuestas de la propia Administración educativa, y somos toda la comunidad educativa quien debemos procurar esta transformación imperativa, una transformación que exige un compromiso conjunto. Así, y siguiendo las palabras de Fornaca (2000):

La construcción de la nueva sociedad depende también de la capacidad por parte de las pedagogías, de las ciencias de la educación, de elaborar y proponer un modo nuevo de entender la sociedad civil, la sociedad política, el Estado, las Constituciones, las declaraciones de los derechos, la gestión de la vida económica y de la información. Una pedagogía que se respete no puede dejar de posicionarse respecto a estos problemas y no sólo en términos de confrontación y crítica, sino de elaboración teórica, de propuestas prácticas (p. 233)

Por ello, desde las instituciones de educación superior -y ante la pasividad de determinados sectores políticos, que únicamente demuestran su complacencia con mantener un orden social que les resulta “manejable”- estamos en la obligación de diseñar propuestas y plantear objetivos de futuro reales y que den sentido a la Educación de Personas Adultas del siglo XXI; propuestas de cambios estructurales, de organización, de reformas metodológicas, de análisis y de evaluación; propuestas como puedan ser, por ejemplo:

- La creación de un Observatorio de la Educación de Personas Adultas que, entre otras funciones, tenga la de realizar estudios de diagnóstico sobre la EPA: oferta, necesidades, centros, estudiantes, docentes, grupos de edad, metodologías, contexto, etc.) que, a su vez, sirvan de evaluación constante de todos los elementos que intervienen en la garantía y mejora de la calidad del sistema.
- No resulta suficiente la coordinación entre los diferentes CEPAs, la pretensión debe ser la de coordinar las actividades entre éstos, la Administración educativa y la propia universidad.
- La introducción de materias relacionadas con la Educación de Personas Adultas en el Grado de Educación Primaria y ofrecer Másters Oficiales en EPA que habiliten para la docencia en este ámbito.

- Nutrir y actualizar de manera constante los contenidos de las materias del Grado de Educación Primaria y del correspondiente Máster Oficial de los resultados obtenidos a través de la investigación y la innovación educativas.
- Redefinir la oferta formativa de carácter no formal para responder a las necesidades e inquietudes de colectivos especialmente “olvidados” en estos momentos.
- Promover, difundir y desarrollar una Educación de Personas Adultas que suponga un elemento clave del cambio y de la transformación social.
- Proyectar una oferta de educación no formal que permita la reducción de la brecha digital, el refuerzo de la participación de los ciudadanos, el análisis crítico de la información, el fortalecimiento de las redes colaborativas, la disminución de las desigualdades sociales, el fomento del activismo político...

Éstas, al igual que otras propuestas en la línea del aprendizaje permanente como clave para el desarrollo personal a lo largo de toda la vida (ya sea a partir de la educación no formal o informal) son las que realmente permitirán una verdadera transformación, una verdadera revolución de la Educación de las Personas Adultas y, por tanto, del tejido social, político y económico, pero ello requiere que todos los agentes educativos (desde la Universidad hasta los propios estudiantes que acuden a los CEPA's) nos responsabilicemos y nos impliquemos en esta transformación de la Educación de Personas Adultas en particular y de la sociedad en general. Porque, siguiendo ahora con las palabras del maestro Freire (1975) “el carácter pedagógico de la revolución como acción cultural se prepara para ser revolución cultural (...) La unión de los oprimidos exige del proceso revolucionario que desde el principio sea lo que debe ser: acción cultural” (p. 96).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consell Escolar de les Illes Balears (2018). *Informe del sistema educatiu de les Illes Balears. Curs 2015-2016*. Palma: CEIB.
- Direcció General de Formació Professional i Formació del Professorat (2017a). *Jornades de reflexió participativa. Centres d'Educació de Persones Adultes de les Illes Balears. Nous reptes per a una educació de persones adultes en el segle XXI*. Palma: Conselleria d'Educació i Universitat.
- Direcció General de Formació Professional i Formació del Professorat (2017b). *L'Educació Permanent centrada en les persones adultes: nous reptes, nous camins*. Palma: Conselleria d'Educació i Universitat.
- Fornaca, R. (2000). Considerazioni su profetismo e pedagogia. En F. Cambi (coord.), *La tensione profetica della pedagogia. Itinerari, modelli, problema* (pp. 231-236). Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna (CLUEB).
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- Ley 4/2006, de 30 de marzo (BOIB 50/2006) de *educación y formación permanentes de personas adultas de las Illes Balears*. <http://www.caib.es/sites/ensenyamentsderegimespecial/f/31727>
- Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE 238/1990) de *Ordenación General del Sistema Educativo*. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE 307/2002) de *Calidad de la Educación*. <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE 106/2006) de *Educación*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE 295/2013) *para la Mejora de la Calidad Educativa*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Centros y servicios de educación de adultos para el curso 2016-2017*. EDUCABASE. <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Educacion/Centros/Centrosyunid/DA2017-2018/EduAdu&file=pcaxis&l=s0>
- ÓRDEN de 27 de julio de 2009 (BOIB 118/2009) *por la cual se regula la oferta formativa que puede impartirse en los centros de educación de personas adultas que dependen de la Consejería de Educación y Cultura de las Islas Baleares*. http://die.caib.es/normativa/pdf/09/2009_07_27_Ordre_BOIB_118_13-8-2009_regulaofertaformativacentreseducaciopersonesadultes.pdf

EDUCACIÓN DE ADULTOS E INMIGRACIÓN: EXPERIENCIAS EN CATALUÑA (ESPAÑA)

Olga Bernad Caverio

RESUMEN

Teniendo en cuenta las necesidades y demandas de las nuevas sociedades del siglo XXI, complejas y cambiantes, este capítulo describe primero el panorama general de la educación de adultos en Cataluña. Y luego, a continuación, se centra en las acciones dirigidas a las personas de origen inmigrante en el ámbito no formal, explicando brevemente los resultados de dos proyectos realizados por el grupo de investigación GRASE. A partir del Proyecto “Inmigración y educación de adultos: Dinámicas de integración y de exclusión”, se explica la visión de los centros y docentes de educación de adultos en la provincia de Lleida. Y a partir del Proyecto “Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela”, se explica la labor llevada a cabo en las escuelas de educación primaria de Cataluña para mejorar las competencias parentales y el dominio de la lengua catalana de las familias inmigrantes y favorecer su inclusión socioeducativa. Se finaliza el capítulo mostrando dos experiencias prácticas de alfabetización: el “Curso de alfabetización en la Asociación Africana de Lleida y provincia” y “El proyecto de clases de catalán para madres inmigrantes”, llevado a cabo en varias escuelas con el soporte del voluntariado.

PALABRAS CLAVE

Educación de adultos, educación permanente, educación no formal, adultos inmigrantes, alfabetización, Cataluña.

RIASSUNTO

Tenendo presenti i bisogni e le richieste delle nuove società complesse e mutevoli del XXI secolo, prima di tutto questo capitolo descrive il panorama generale dell'educazione degli adulti in Catalogna. Successivamente mette a fuoco le azioni rivolte alle persone di origine immigrata in ambito non formale, spiegando brevemente i risultati ottenuti attraverso due

progetti realizzati dal gruppo di ricerca GRASE. Con il Progetto “Immigrazione ed educazione degli adulti: dinamiche di integrazione ed esclusione”, viene spiegata la visione dei centri di educazione degli adulti e degli insegnanti della provincia di Lleida. Con il Progetto “Diversità culturale e pari opportunità a scuola”, viene spiegato il lavoro svolto nelle scuole primarie della Catalogna per migliorare le capacità genitoriali e la padronanza della lingua catalana delle famiglie immigrate, così come per facilitare la loro integrazione socio-educativa. Il capitolo si conclude mostrando due esperienze pratiche di alfabetizzazione: prima il “Corso di alfabetizzazione nell’Associazione africana di Lleida e provincia”, e poi “Il progetto di lezioni in catalano per madri immigrate”, svolto in diverse scuole con il supporto del volontariato.

PAROLE CHIAVE

Educazione degli adulti, educazione permanente, educazione non formale, adulti immigrati, alfabetizzazione, Catalogna.

ABSTRACT

Bearing in mind the needs and demands of the new complex and changing societies of the 21st century, this chapter first describes the general panorama of adult education in Catalonia. And then, it focuses on the actions aimed at people of immigrant origin in the non-formal ambit, explaining briefly the results of two projects carried out by the GRASE research group. From the Project “Immigration and Adult Education: Dynamics of Integration and Exclusion”, the vision of adult education centers and teachers in the province of Lleida is explained. And the Project “Cultural diversity and equal opportunities at school” explains the work carried out in primary schools in Catalonia to improve parental skills and command of the Catalan language of immigrant families and to favor their socio-educational inclusion. The chapter ends showing two practical experiences of literacy: “Literacy course in the African Association of Lleida and province” and “The project of Catalan classes for immigrant mothers”, carried out in several schools with the support of the volunteering.

KEYWORDS

Adult education, permanent education, non-formal education, immigrant adults, literacy, Catalonia.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Olga Bernad Caveró es Profesora del Departamento de Pedagogía, en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social, Universidad de Lleida. Coordinadora en la UdL del Master Interuniversitario Juventud y Sociedad. Forma parte del Grupo Análisis Social

y Educativo (GR.ASE) y del Grupo Interuniversitario sobre Escuela Rural (GIER). Sus líneas de investigación se centran en la diversidad cultural y religiosa, educación inclusiva, escuela rural, relación familia-escuela, inmigración y formación de los futuros docentes. Ha realizado estancias de investigación en Montreal (Québec-Canadá) y Dakar. Ha participado en proyectos de investigación estatales e internacionales. Ha impartido cursos de formación y conferencias en diferentes centros y universidades y ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales, así como capítulos de libros y libros.

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo se centra en la educación de adultos, especialmente en el ámbito no formal y haciendo énfasis en las acciones dirigidas a las personas de origen inmigrante. Después de explicar el sistema educativo español a modo de introducción, se define la educación de adultos, contextualizada en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España), y se explican las diferentes modalidades que hay en la actualidad y los principales organismos y entidades que las imparten. Luego, desde el prisma de la educación permanente, se explica la formación profesional para la ocupación, haciendo énfasis en los certificados de profesionalidad, como una de las herramientas para mejorar las competencias profesionales y lograr una mejor inserción sociolaboral, atendiendo los requisitos que demanda el mercado de trabajo en las sociedades complejas del siglo XXI.

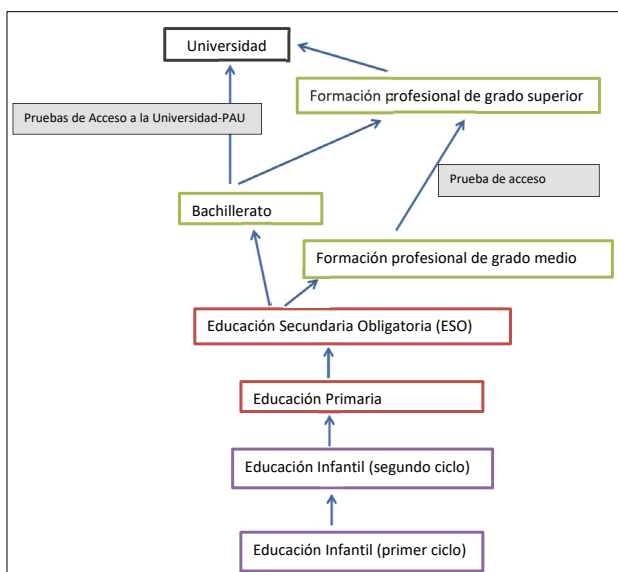
A continuación, focalizando la mirada en las personas de origen inmigrante y partiendo de diversos estudios llevados a cabo por nuestro grupo de investigación “Análisis Social y Educativa” (GR.ASE), se explican diversas experiencias y proyectos. A partir de los resultados del Proyecto “Inmigración y educación de adultos: Dinámicas de integración y de exclusión”, financiado por el Centro de Cooperación de la Universidad de Lleida (España), se explica la visión de los centros y docentes de educación de adultos en la provincia de Lleida sobre el tema en cuestión. Y partiendo del Proyecto Recercaixa “Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela”, financiado por la Fundación La Caixa, se explica la labor llevada a cabo en las escuelas de Cataluña de educación primaria con alto porcentaje de alumnado de origen extranjero y de minorías étnicas, para mejorar las competencias parentales y el dominio de la lengua catalana de las familias inmigrantes y favorecer su inclusión socioeducativa. Se finaliza el capítulo mostrando dos experiencias prácticas de alfabetización: el “Curso de alfabetización en la Asociación Africana de Lleida y provincia”, y “el proyecto de clases de catalán para madres inmigrantes”, llevado a cabo en varias escuelas con el soporte del voluntariado.

2. EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

El sistema educativo español se divide en unas etapas de enseñanzas no obligatorias, obligatorias y postobligatorias. La primera etapa, de enseñanza no obligatoria, comprende la

educación infantil y se divide a su vez en dos ciclos de parvulario. El primer ciclo (de 0 a 2 años) se imparte en las guarderías y el segundo ciclo (de 3 a 6 años), en las escuelas de educación infantil y primaria. La segunda etapa comprende las enseñanzas obligatorias (de 6 a 16 años) y comprende la educación primaria (de 6 a 12 años), que se divide en tres ciclos de dos años cada uno (ciclo inicial, medio y superior), y la educación secundaria obligatoria (ESO, de 12 a 16 años) que comprende dos ciclos de dos años cada uno (primer ciclo y segundo ciclo). Al finalizar con éxito los estudios de la ESO se recibe el título de graduado en ESO, y los alumnos pueden continuar sus estudios (etapa de enseñanzas postobligatorias), cursando un ciclo formativo de grado medio (formación profesional de grado medio) o el bachillerato (que consta de dos cursos). El alumnado que no aprueba la ESO puede hacer un curso de formación profesional inicial o hacer la prueba de acceso a un ciclo de grado medio. Al finalizar el bachillerato se recibe el título de Bachiller y se puede acceder a las enseñanzas universitarias, previa superación de un examen llamado PAU (Pruebas de Acceso a la Universidad, también conocidas como la Selectividad), o a un ciclo formativo de grado superior (formación profesional de grado superior). El alumnado que ha realizado un ciclo formativo de grado medio obtiene el título de Técnico (en la especialidad cursada) y tiene que realizar una prueba de acceso para cursar un ciclo formativo de grado superior, es decir, no puede acceder directamente. El alumnado que ha cursado un ciclo de grado superior recibe el título de Técnico superior (en la especialidad correspondiente) y también puede acceder a las enseñanzas universitarias, sin que sea necesario realizar las PAU.

FIGURA 1. EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL



Fuente: elaboración propia.

3. LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS. CONCEPTOS

Hoy en día, es ampliamente aceptado por la comunidad educativa el concepto de educación, entendida como un proceso inacabado que empieza en el momento del nacimiento de la persona y que dura toda la vida, teniendo lugar los procesos de aprendizaje en una multiplicidad de contextos y situaciones, de ahí los conceptos de “educación a lo largo de la vida” y de “educación permanente”, términos usuales en nuestras sociedades contemporáneas.

La educación de personas adultas va más allá de los llamados cursos de alfabetización y comprende un amplio espectro de actividades que engloban la llamada educación formal, la no formal y la informal. A continuación, Sarramona, Vázquez y Colom (1988) y Trillas (2003, 1988), explican la diferencia entre los tres tipos de educación.

La educación informal no está planificada, ni estructurada, ni reglada, es el aprendizaje que se obtiene de manera casual, fruto de la interacción cotidiana en el ámbito del día a día (actividades relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio). Como ejemplo concreto podríamos citar el cuento que leen los progenitores a sus hijos antes de ir a dormir. Esta actividad se realiza en un contexto familiar y cotidiano y no está estructurada en objetivos, contenidos, etc.

En cambio, la llamada educación formal tiene un carácter estructurado y reglado, es intencionada, regulada y planificada, y se imparte en instituciones educativas (escuelas, institutos, universidades y otros centros de formación), concluyendo con una certificación oficial. Tiene un currículum preestablecido por las leyes educativas correspondientes. Como ejemplo, los cursos reglados de las enseñanzas obligatorias¹ y postobligatorias; un ejemplo más concreto sería la asignatura de lengua catalana en un curso para adultos de educación secundaria (como el resto de las asignaturas está estructurada en objetivos, metodología, contenidos, actividades, evaluación...). Al finalizar la etapa se recibe un título que acredita que se han adquirido las competencias suficientes y se han superado las materias correspondientes.

Por último, la educación no formal también es intencionada y planificada y como la formal también puede estar estructurada en objetivos, contenidos, etc., en un proceso conducente a algún nivel de aprendizaje. Pero, en cambio, no es reglada y por tanto no se obtiene ningún título académico. Suele estar asociada a organizaciones comunitarias y de la sociedad civil. Algunos ejemplos podrían ser: cursos de formación continua (para adultos), actividades extraescolares de deportes, idiomas o música, etc.

1. Según el sistema educativo de cada país, se contempla diferentes grados de obligatoriedad. En España, por ejemplo, la educación obligatoria abarca desde los 6 años hasta los 16.

Con ello incluimos la educación de adultos, la educación vocacional, la educación de las habilidades para la juventud, la educación básica para los niños que no asisten a la escuela y la educación para los mayores dentro del contexto de la educación para toda la vida. (...) La UNESCO promociona la integración de la educación no-formal con la formal. Pensamos que la educación no formal tiene un potencial enorme en los sistemas de aprendizaje o sistemas educativos del futuro para desarrollar una enseñanza centrada en el discente y hecha a su medida. (Shigeru Aoyagi, jefe de la sección de Alfabetización y Educación no formal de la UNESCO, en: Miraflores, 2004, p. 2).

Finalmente, querríamos recordar que, en los tres casos, se trata de diferentes tipos de aprendizaje, válidos y complementarios (Comisión Europea, 2001), aunque cada uno tiene lugar en un contexto determinado y tiene su finalidad particular. Además, debido a la naturaleza misma del fenómeno educativo, las divisiones entre los tres tipos de educación a veces no son fácilmente distinguibles, sobre todo entre la educación no formal y la informal.

Por otra parte, debemos tener en cuenta el concepto de aprendizaje permanente o a lo largo de la vida, que ocupa actualmente un lugar importante en el espacio educativo, como se recalca en diversos documentos de la Unión Europea: “Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente” (Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas, 2001), “Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa” (Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas, 2002) y “Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010” (Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura, 2002), entre otros. El primer documento propone una *“definición amplia del aprendizaje permanente que no se limite a un enfoque puramente económico o restringido al aprendizaje de los adultos”* (Comisión Europea, 2001, p.3). Y además de subrayar la necesidad de una educación a lo largo de la vida, que abarque desde la etapa preescolar hasta después de la jubilación, *“debe abarcar todo el espectro del aprendizaje formal, no formal e informal”* (Comisión Europea, 2001, p.3), recalcando su complementariedad.

En la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Hamburgo, julio de 1997), organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se definió la educación de adultos como:

El conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica (Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos, 1997, p. 11).

Como vemos, la educación de adultos se englobaría también en la llamada educación permanente, en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida (Aleandri, 2011), comprendiendo un amplio espectro de actividades formativas que van más allá de la educación formal. Esta concepción de la educación de adultos ha sido recogida por Romans y Viladot (1998: 131), entre muchos otros autores. También se desprende que las motivaciones de las personas adultas para iniciar nuevos aprendizajes pueden ser muy diversas, desde obtener una titulación oficial a simplemente enriquecer sus conocimientos o ponerlos al día.

La educación de adultos o educación a lo largo de la vida comprende las actividades de aprendizaje que permiten que las personas adultas desarrollen las capacidades, enriquezcan los conocimientos y mejoren las competencias técnicas y profesionales. Esto hace que participen personas con objetivos diferentes, como pueden ser obtener una titulación, ponerse al día o ampliar los conocimientos. (Generalitat de Catalunya, 2021, p. 1).

4. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CATALUÑA

En Cataluña (como en el resto del Estado español), la educación de adultos o educación a lo largo de la vida incluye las actividades de aprendizaje que, en el contexto del aprendizaje permanente, permite a los adultos desarrollar habilidades y capacidades, enriquecer el conocimiento y mejorar las competencias técnicas y profesionales.

La Comunidad autónoma de Cataluña tiene competencias propias en materia educativa y, por tanto, en el marco legislativo del Estado español, ha elaborado leyes específicas en el ámbito educativo, como sería la Ley de Educación de Cataluña (LEC) de 2009. Pero anteriormente y respecto a la formación de personas adultas², ya se había aprobado en 1991, la Ley 3/1991 de formación de adultos de Cataluña (DOGC núm. 1424, de 27/03/1991; BOE núm. 91, de 16/04/1991), todavía en vigor. Esta ley considera la formación de adultos como:

El conjunto de actividades de todo tipo, educativas, culturales, cívicas, sociales y formativas, que tienden al perfeccionamiento de las habilidades de la persona, a la mejora de sus conocimientos y capacidades profesionales, a la profundización de sus posibilidades de relación, a la comprensión del entorno que le rodea, a la interpretación correcta de los hechos que se producen en su mundo y en el fortalecimiento de la democracia a fin de facilitar una dinámica participativa en el seno de la sociedad catalana.

2. Se puede consultar la normativa vigente en: <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/adults/normativa/>

En Cataluña, la educación de adultos es implementada por diferentes instituciones oficiales dependientes de la Generalitat de Catalunya (gobierno autonómico) y también por fundaciones, asociaciones y entidades de la sociedad civil. A continuación, veremos brevemente las actuaciones llevadas a cabo en algunas de ellas.

Actualmente, la educación de adultos (en el ámbito formal) depende del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, al igual que las enseñanzas regladas en las etapas educativas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria y postobligatoria. Uno de los principales objetivos es fomentar el reingreso al sistema educativo y la formación del futuro (Generalitat de Catalunya, 2021) y se ofrecen tres modalidades: presencial, semipresencial y a distancia (on-line). De acuerdo con la normativa vigente, la educación de personas adultas³ está dirigida a personas mayores de 18 años y a personas mayores de 16 años (o que los cumplan en el año natural en que se inicia la formación), que cumplan determinados requisitos⁴.

4.1 Los centros de formación de adultos

La modalidad presencial se lleva a cabo principalmente en los centros y aulas de formación de adultos (CFA)⁵, que son centros propios o colaboradores del *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya* y ofrecen cursos formativos que se podrían incluir en los ámbitos formal y no formal.

Para poder impartir las enseñanzas básicas, el profesorado tiene que poseer la titulación universitaria de maestro de educación primaria (diplomatura de maestro o grado en educación primaria) y para el graduado en educación secundaria, la licenciatura (carrera universitaria de 5 años) o grado (carrera universitaria de 4 años) en la especialidad correspondiente y el máster en educación secundaria (que capacita para la impartición de estas enseñanzas). Además, se debe haber cursado un máster en educación para personas adultas. El profesorado es funcionario y debe haber aprobado un concurso-oposición.

En la tabla número 1, podemos observar la evolución en los últimos cinco cursos escolares del número total de centros de formación de adultos existentes en Cataluña (CFA), así como el número total de profesorado asignado a los CFA y el número total de alumnado participante en alguna de las modalidades formativas (diferenciando entre hombres y mujeres). Destacando en este quinquenio un ligero descenso en el número de centros, en el de docentes y en el del alumnado. Asimismo, en todos

3. Ver: Infografía 19 (març 2020): Educació al llarg de la vida. Centres de formació d'adults. Informació general. Curs 2020-21. Disponible en: <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/adults/>

4. Consultar: Generalitat de Catalunya (2021).

5. En España se denominan CEPA (centros de educación de personas adultas).

los cursos escolares y respecto al alumnado, el número de mujeres es superior al de hombres.

TABLA I. CENTROS DE FORMACIÓN DE ADULTOS, PROFESORES Y ALUMNOS.

| Centros de formación de adultos de Cataluña | | | | | |
|--|-----------------------------|--------------------------------|------------------------|----------------|--------------|
| Curso escolar | Número total centros | Número total profesores | Número alumnado | | |
| | | | Hombres | Mujeres | Total |
| 2014-15 | 210 | 1.750 | 32.169 | 40.655 | 72.824 |
| 2015-16 | 208 | 1.755 | 33.049 | 41.559 | 74.608 |
| 2016-17 | 204 | 1.758 | 26.955 | 37.377 | 64.332 |
| 2017-18 | 205 | 1.831 | 26.571 | 35.288 | 61.859 |
| 2018-19 | 193 | 1.711 | 27.812 | 38.926 | 66.738 |

Fuente: elaboración propia a partir de datos proporcionados por el IDESCAT y el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*.

A continuación, veremos un cuadro (tabla número 2) con las distintas enseñanzas que se pueden ofrecer en los CFA y el ámbito correspondiente. Como paso previo a la matrícula en una enseñanza, todo el alumnado debe pasar por un proceso de acogida y orientación. Primero, veremos los datos estadísticos disponibles en los últimos cinco cursos escolares sobre el alumnado de los CFA y luego describiremos brevemente algunos de los cursos presenciales que se imparten en estos centros, en los distintos ámbitos arriba descritos.

La tabla número 3 nos muestra los datos referentes al alumnado teniendo en cuenta simultáneamente, las variables género y edad. Podemos observar que, excepto en el grupo de edad 16-24 años, el número de mujeres que se han matriculado en alguna de las enseñanzas impartidas en los CFA es superior al de los hombres. También observamos que el grupo de edad entre 25 y 64 años es mayoritario respecto a los otros, tanto en hombres como en mujeres.

TABLA 2. ENSEÑANZAS IMPARTIDAS EN LOS CENTROS Y AULAS DE FORMACIÓN DE ADULTOS (CFA)

| | | | |
|--|--|-------------------|--|
| | Enseñanzas iniciales y formación básica | Presencial | Cursos y programas para personas de origen extranjero |
| | Lengua catalana | | Módulos de Nuevas Oportunidades (MNI) |
| | Lengua castellana | | Catalán para extranjeros |
| | Ciclo de formación instrumental | | Castellano para extranjeros |
| | Graduado en educación secundaria para adultos (GESO) | | Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*.

TABLA 3. ALUMNADO POR GÉNERO Y GRUPOS DE EDAD

| | Alumnado | | | | | | | | | | | |
|---------------|----------|--------|----------|--------|---------|--------|----------|--------|--------|--------|----------|--------|
| Curso escolar | Hombres | | | | Mujeres | | | | Total | | | |
| | 16-24 | 25-64 | 65 y más | total | 16-24 | 25-64 | 65 y más | total | 16-24 | 25-64 | 65 y más | total |
| 2014-2015 | 11.308 | 18.065 | 2.796 | 32.169 | 8.651 | 26.691 | 5.313 | 40.655 | 19.959 | 44.756 | 8.109 | 72.824 |
| 2015-2016 | 13.376 | 16.928 | 2.745 | 33.049 | 10.730 | 25.648 | 5.181 | 41.559 | 24.106 | 42.576 | 7.926 | 74.608 |
| 2016-2017 | 8.522x | 15.659 | 2.774 | 26.955 | 6.860 | 25.272 | 5.245 | 37.377 | 15.382 | 40.931 | 8.019 | 64.332 |
| 2017-2018 | 8.071 | 15.769 | 2.731 | 26.571 | 6.001 | 24.166 | 5.121 | 35.288 | 14.072 | 39.935 | 7.852 | 61.859 |
| 2018-2019 | 8.081 | 16.754 | 2.977 | 27.812 | 6.076 | 27.084 | 5.766 | 38.926 | 14.157 | 43.838 | 8.743 | 66.738 |

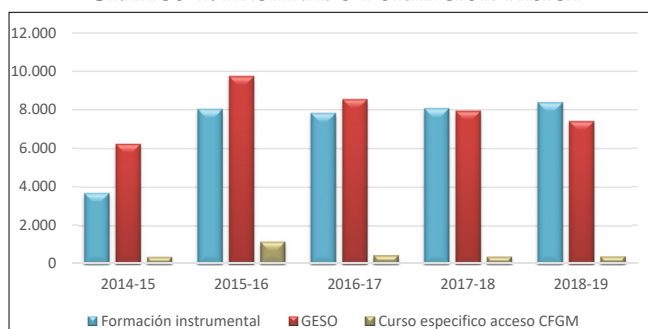
Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el IDESCAT y el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*.

4.1.1 Enseñanzas iniciales y formación básica

El gráfico 1 muestra el número total de alumnado matriculado en los últimos cinco cursos en las enseñanzas de formación básica. Concretamente, en los cursos de graduado en educación secundaria, formación instrumental y el curso específico de acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM).

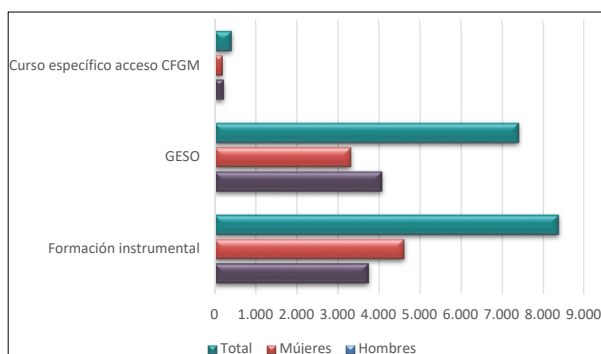
Si tenemos en cuenta la variable género, observamos que, en todos los cursos escolares, el número de mujeres es superior en el ciclo de formación instrumental y, en cambio, el de hombres es superior en los cursos de GESO y en el curso específico para el acceso a los CFGM. El gráfico 2 muestra los datos, disgregados por género, en el curso escolar 2018-2019. Habiendo un total de 16.205 alumnos y alumnas matriculados en la formación básica.

GRÁFICO 1. ALUMNADO FORMACIÓN BÁSICA



Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el IDESCAT y el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*.

GRÁFICO 2. ALUMNADO FORMACIÓN BÁSICA. CURSO 2018/2019



Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el IDESCAT y el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*.

*Ciclo de formación instrumental*⁶

Estos estudios tienen como objetivo que los alumnos adultos aprendan a leer, escribir y hacer cálculos elementales. Esta formación tiene una duración aproximada de 1.100 horas⁷ y al finalizarla se obtiene el Certificado de Formación Instrumental. Pueden acceder a estos estudios las personas mayores de 18 años o que los cumplan durante el año natural en el que inician la formación.

De acuerdo con el Decreto 213/2002, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación curricular de la formación básica de las personas adultas (DOGC núm. 3694, de 7/08/2002), los contenidos se organizan en tres niveles, que incluyen tres áreas de conocimiento (lengua, matemáticas y ciencias sociales y naturales).

- Primer nivel: se adquieren los mecanismos fundamentales de lectura y escritura y de cálculo, además de nociones elementales sobre el entorno social y natural.
- Segundo nivel: se consolidan estos mecanismos y los conocimientos que explican el entorno.
- Tercer nivel: se amplían los conocimientos anteriores hasta alcanzar los objetivos generales del ciclo.

*Graduado en educación secundaria obligatoria para adultos (GESO)*⁸

Estos estudios, que tienen una duración de 1.190 horas, tienen como objetivo que los alumnos adultos puedan completar los estudios básicos y obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Con carácter general, pueden acceder a estos estudios las personas mayores de 18 años (o que los cumplan durante el año que inician la formación), y las personas mayores de 16 años en los siguientes casos⁹: alumnos con contrato de trabajo, deportistas de alto nivel, alumnos que han cursado (o lo están haciendo) un programa de formación inicial (PFI) y quieren graduarse en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), alumnos que quieren hacer el curso preparatorio para las pruebas de acceso a los ciclos formativos de grado medio (CFGM), participar en el programa de experiencia profesional para el empleo juvenil en Cataluña “Jóvenes por el empleo”, o con la autorización excepcional del director de los servicios territoriales o el gerente del Consorcio de Educación de Barcelona.

6. Para ampliar información, consultar: <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/adults>

7. La formación se puede alargar o acortar, según los conocimientos previos, las necesidades formativas y los ritmos de aprendizaje del alumnado.

8. Para ampliar información, consultar: <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/adults>

9. Ver: Guía Informativa de Educación de Adultos (Generalitat de Catalunya, 2021, disponible en: http://www.gencat.cat/ensenyament/eac/pdf/APA_ES.pdf); Infografía 19 (març 2020): Educació al llarg de la vida. Centres de formació d'adults. Informació general. Curs 2020-21. Disponible en: <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/adults/>

De acuerdo con el Decreto 161/2009, de 27 de octubre, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria para las personas adultas (DOGC núm. 5496, de 2/11/2009), los contenidos se organizan en 34 módulos con una carga lectiva de 35 horas cada uno. Los módulos incluyen tres ámbitos de conocimiento: comunicación, científico-tecnológico y social. Además de la modalidad presencial (en los centros y aulas de formación de personas adultas), estas enseñanzas se pueden cursar también de manera semipresencial en los centros y aulas de formación de personas adultas que son centros colaboradores del Instituto Abierto de Catalunya (IOC). También se pueden cursar a distancia estos estudios a través del Instituto Abierto de Catalunya (IOC).

Curso específico para el acceso a los ciclos de grado medio¹⁰

El objetivo de este curso, de una duración mínima de 600 horas, es preparar a las personas que no dispongan del título de graduado en educación secundaria obligatoria o equivalente, para el acceso directo a los ciclos de grado medio de formación profesional inicial. Los contenidos del curso se estructuran en tres ámbitos: ámbito de la comunicación (COM), ámbito social (SOC) y ámbito científico-tecnológico (CTE). Pueden acceder las personas que tengan más de 17 años o bien que los cumplen durante el año natural en que inician el curso.

Cursos de lenguas (catalana / castellana)¹¹

Estos cursos tienen como objetivo que el alumnado alcance un grado de competencia mínima para comunicarse en lengua catalana o castellana y se imparten en tres niveles, que corresponden a los niveles A1, A2 y B1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER). Pueden acceder las personas mayores de 18 años (y las que los cumplen durante el año natural en el que inician la formación) y las personas mayores de 16 años cuando haya un motivo justificado.

4.1.2 Enseñanzas transprofesionales

Cursos de lenguas extranjeras¹²

Estos cursos tienen como objetivo que el alumnado alcance un grado de competencia mínima para comunicarse en lengua inglesa o francesa y se imparten en tres niveles, que corresponden a los niveles A1, A2.1 y A.2.2 del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER). Pueden acceder las personas mayores de 18 años (o que los cumplan durante el año natural en que inician la formación) y una vez finalizados estos

10. Para ampliar información, consultar: <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/adults>

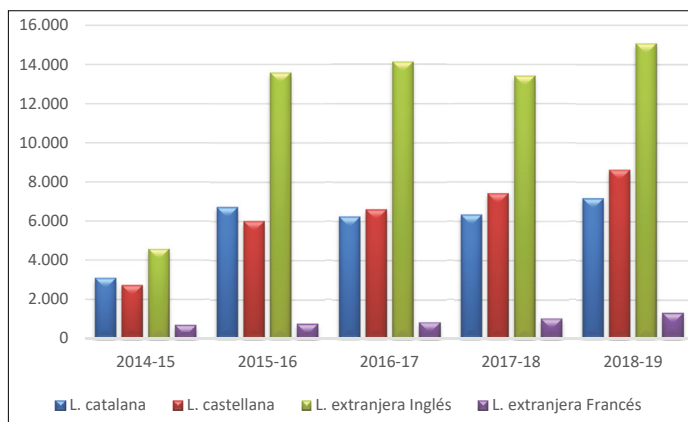
11. Para ampliar información, consultar: <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/adults>

12. Para ampliar información, consultar: <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/adults>

estudios pueden continuar la formación en una escuela oficial de idiomas sin tener que hacer una prueba de nivel.

El siguiente gráfico muestra el número total de alumnado matriculado en los cursos de lenguas (catalana, castellana, inglesa y francesa) impartidos en los CFA, en los últimos cinco cursos escolares.

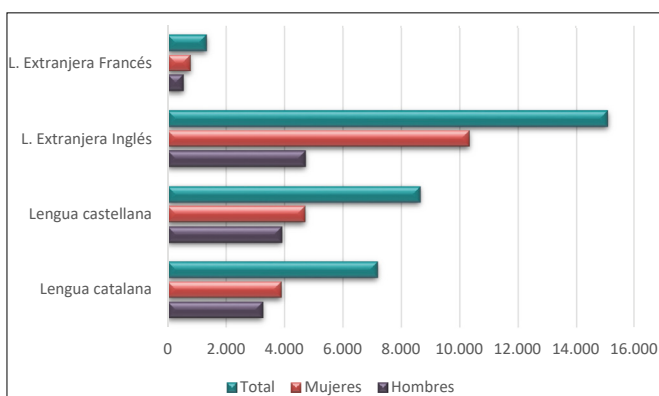
GRÁFICO 3. ALUMNADO CURSOS DE LENGUAS



Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el IDESCAT y el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*.

Y el siguiente gráfico muestra los datos disgregados por género, respecto al número de alumnado en los cursos de lenguas (francés, inglés, catalán y español) en el curso 2018-2019, que asciende a un total de 32.276 alumnos en el conjunto de los cursos. Podemos observar que la lengua inglesa es la que tiene mayor demanda, siendo mínima la de francés, y las lenguas castellana y catalana reciben una demanda casi similar. Si tenemos en cuenta la variable género en el alumnado de estos cursos, vemos que mientras en los cursos de inglés el número de mujeres duplica al de hombres, en los otros la presencia de las mujeres es ligeramente superior al de los hombres.

GRÁFICO 4. ALUMNADO CURSOS DE LENGUAS. CURSO 2018/2019



Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el IDESCAT y el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*.

Informática¹³

En los CFA también se imparten cursos de informática, llamados COMPETIC (Competencias básicas en TIC para la formación de personas adultas)¹⁴, cuyo currículum se basa en una serie de competencias que se van desarrollando a lo largo de la formación, y que tienen como objetivo facilitar la adquisición de la competencia digital, entendida como la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para desarrollarse en la sociedad actual. Esta formación se estructura en 4 niveles: COMPETIC INICIAL (nivel inicial de informática, que sería como un curso básico de iniciación a la informática), COMPETIC 1, COMPETIC 2 y COMPETIC 3. Estos tres últimos conforman el nivel de usuario de informática y equivalen a la certificación ACTIC (acreditación de competencias en tecnologías de la información y la comunicación).

El nivel inicial de informática (COMPETIC inicial) va dirigido a personas que quieren alcanzar un dominio básico de las TIC y recoge tres de las seis competencias del nivel básico de la ACTIC.

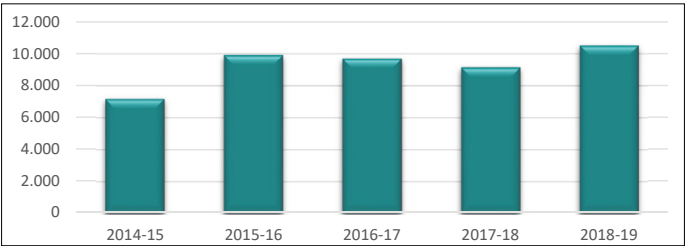
13. Para ampliar información, consultar: <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/adults>

14. Estas competencias fueron establecidas de manera oficial por la Generalitat de Catalunya, para uniformar los programas docentes en las enseñanzas de informática a personas adultas. Para ampliar, ver: <https://sites.google.com/a/xtec.cat/competic-fpa/home>

Los niveles de usuario de informática (COMPETIC 1, 2 y 3) van dirigidos a personas que ya tienen unos conocimientos básicos de las TIC y tras la superación favorable de cada curso se obtiene un certificado que equivale oficialmente al del ACTIC correspondiente. Así, el COMPETIC 1 equivale al certificado ACTIC Básico, el COMPETIC 2 al certificado ACTIC Medio y el COMPETIC 3 al certificado ACTIC Avanzado.

El siguiente gráfico muestra el número total del alumnado matriculado en estas enseñanzas durante los últimos cinco cursos escolares. Observamos que en el último curso se ha incrementado levemente el número de matrículas.

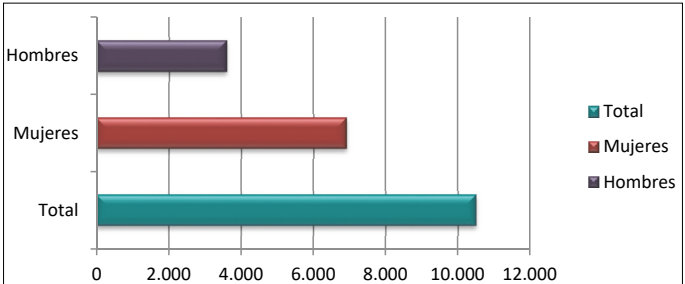
GRÁFICO 5. ALUMNADO COMPETENCIA DIGITAL (COMPETIC)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el IDESCAT y el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*.

Y el siguiente gráfico muestra el alumnado de estas enseñanzas en el curso 2018-2019, distinguiendo entre hombres y mujeres. Observamos que, siguiendo la misma tendencia de los últimos cursos, el número de mujeres que cursan estos estudios casi duplica al de hombres.

GRÁFICO 6. ALUMNADO COMPETENCIA DIGITAL (COMPETIC). CURSO 2018/2019



Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el IDESCAT y el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*.

4.1.3 Preparación para las pruebas de acceso¹⁵

En algunos centros o aulas de educación de adultos, también se ofertan cursos de preparación a las pruebas de acceso a los ciclos formativos de grado medio (CFGM), a las pruebas de acceso a los ciclos de grado superior (CFGS) y a las pruebas de acceso a la universidad. Estos cursos no son de acceso directo, sino que preparan a las personas que reúnan los requisitos demandados para presentarse a las pruebas de acceso correspondientes.

El curso de preparación a las pruebas de grado medio (de una duración mínima de 330 horas), prepara para presentarse a las pruebas de acceso a los ciclos de grado medio de formación profesional, de artes plásticas y diseño, y de enseñanzas deportivas.

El curso de preparación a las pruebas de grado superior (de una duración mínima de 300 horas para la parte común y de 99 horas para las dos materias de la parte específica), prepara para presentarse a las pruebas de acceso a los ciclos de grado superior de formación profesional, de artes plásticas y diseño y de enseñanzas deportivas.

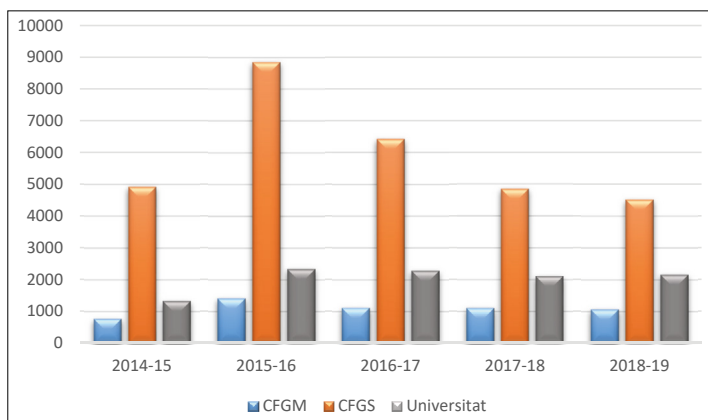
El curso de preparación para el acceso a la universidad prepara para las pruebas de acceso a la universidad, a las personas mayores de 25 y 45 años. Como requisitos se pide que las personas que quieren acceder no tengan superadas las PAU (o equivalente), no deben estar en posesión de un título de técnico superior de formación profesional, de artes plásticas y diseño o de deportes (o equivalente) ni tener una titulación universitaria.

El gráfico 7 presenta el número total de alumnos y alumnas que han cursado estos estudios en los últimos cinco cursos escolares. Observamos que, en todos los años, el número de alumnos y alumnas matriculados en los cursos de preparación para las pruebas de acceso a los ciclos de grado superior es muy superior al resto. Destaca el curso escolar 2015-16, donde se alcanzó la cifra de 8.853 alumnos, mientras que la cifra en los cursos de preparación para las pruebas a los ciclos de grado medio era muy inferior, con tan solo 1416 alumnos, y en las de preparación para las pruebas de acceso a la universidad, había 2340 alumnos.

Y en el gráfico 8 podemos observar el número de alumnado matriculado en el curso 2018-2019, distinguiendo entre hombres y mujeres. Observamos que no hay diferencias muy significativas en cuanto a los CFGM y CFGS, y, en cambio, en los cursos de preparación para las pruebas de acceso a la universidad, el número de mujeres es superior al de hombres.

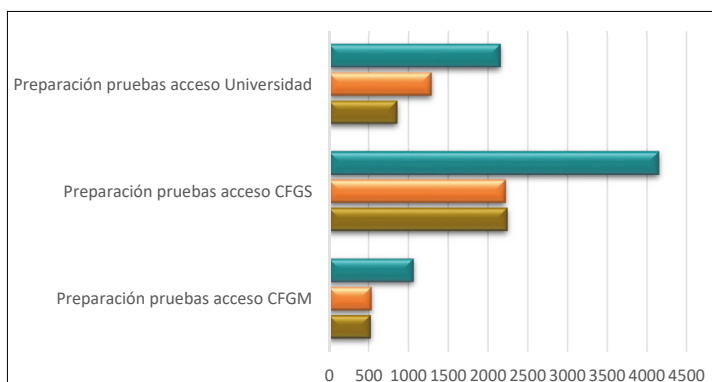
15. Para ampliar información, consultar: <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/adults>.

GRÁFICO 7. ALUMNADO PREPARACIÓN PRUEBAS DE ACCESO



Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el IDESCAT y el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*.

GRÁFICO 8. ALUMNADO PREPARACIÓN PRUEBAS DE ACCESO. CURSO 2018/2019



Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el IDESCAT y el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*.

4.1.4 Cursos y programas para personas de origen extranjero

En los centros de adultos se imparten cursos específicamente dirigidos a las personas de origen extranjero, en los cuales la enseñanza de la lengua juega un papel primordial,

entendiendo que el dominio de las lenguas que se hablan en nuestro territorio es un factor importante para favorecer la inclusión en nuestra sociedad. Por ejemplo, se ofrecen cursos de catalán y español para extranjeros.

Y en algunos centros de formación de adultos, dependientes del Consorcio de Educación de Barcelona, se lleva a cabo una experiencia innovadora llamada “Módulos de Nuevas Oportunidades”, un programa de acogida lingüística dirigido a jóvenes que tienen entre 16 y 18 años, de lenguas no románicas, que han estado escolarizados en su país de origen y que llevan muy poco tiempo viviendo en Cataluña.

El curso 2019-2020, el antiguo Programa PEAI¹⁶ (Programa experimental de acogida i inclusión dirigido a jóvenes de lenguas no románicas mayores de 16 años) se transformó en los “Módulos de Nuevas Oportunidades”, un programa similar al anterior. El PEAI era un programa experimental de acogida y preparación para la integración de personas inmigrantes que hablan lenguas no románicas y se creó el curso 2006-2007. Estaba dirigido a jóvenes entre 16 y 18 años que deseaban proseguir su formación en el sistema educativo y tenía una duración de 20 horas semanales durante un curso académico. El PEAI se creó como un instrumento de acogida y de formación lingüística para dar respuesta a las necesidades del alumnado de origen extranjero recién llegado a Cataluña, con niveles formativos dispares, que deseaban proseguir su formación en el sistema educativo pero que tenían dificultades para su inserción académica inmediata a causa de su falta de dominio de ninguna lengua románica y por tener 16 y 18 años.

Ambos programas, tanto el PEAI como los nuevos Módulos de Nuevas Oportunidades, se basan en la inmersión sociolingüística en catalán, aunque se trabajan también el español y otras competencias. Los objetivos son la integración social y en el sistema educativo y favorecer la cohesión social. Y la valoración es satisfactoria en los centros que han implementado estos programas, como, por ejemplo, el CFA Els Tarongers, el CFA La Pau o el CFA Francesc Layret, de Barcelona.

4.2 Enseñanzas a distancia

Por otra parte, en educación de adultos también se pueden cursar enseñanzas a distancia, como se puede observar en el siguiente cuadro. Algunos cursos dependen directamente del Ministerio de Educación del Estado español, como las aulas mentor, por ejemplo. Y otros del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Por ejemplo, el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria para adultos se puede cursar en centros y aulas de formación de adultos colaboradores del IOC (*Institut Obert de Catalunya*) y el Bachillerato también se puede cursar a distancia a través del IOC.

16. Para ampliar información, se puede consultar este artículo sobre el programa PEAI en el CFA La Pau de Barcelona: https://bloc.edubcn.cat/2014/09/parlem-clar-i-catala/#.X_liDuhKhkB

Comparando los cuadros de las enseñanzas presenciales y las impartidas a distancia, observamos que el Certificado en Educación Secundaria Obligatoria se puede obtener en ambas modalidades, en cambio los cursos para la obtención del título de Bachillerato o los ciclos formativos de formación profesional específica (grado medio o superior) no se imparten presencialmente en los CFA, pero sí los cursos de preparación para el acceso a la universidad o a los ciclos de formación profesional.

TABLA 2. ENSEÑANZAS A DISTANCIA

| | |
|-------------|---|
| A distancia | Aulas Mentor |
| | Enseñanzas para la obtención del título en Educación Secundaria Obligatoria |
| | Bachillerato |
| | Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica |
| | Cursos en internet |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*.

A continuación, explicaremos brevemente qué son las Aulas Mentor¹⁷. El aula Mentor, como se define en la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional, es “*un programa de formación online no reglada, flexible y con tutorización personalizada, dirigido a personas adultas mayores de 18 años con un extenso catálogo de cursos con los que ampliar sus competencias personales y profesionales*”. Se trata de una iniciativa promovida por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en colaboración con otras instituciones públicas y privadas tanto nacionales como internacionales¹⁸. Hay que destacar que el estudio de la Universidad de Florencia “Enabling the low skilled to take one step up”¹⁹, reconoce las aulas Mentor como una de las 14 buenas prácticas recogidas en el Inventario de la Unión Europea.

4.3 Otros centros del Departamento de Educación: las Escuelas Oficiales de Idiomas

Otros centros dependientes del Departamento de Educación, donde se pueden cursar, de forma presencial o semipresencial, idiomas extranjeros como inglés, francés, alemán, italiano, entre otros, además del catalán y el español para extranjeros, son las Es-

17. Para más información ver: <http://www.aulamentor.es/?jjj=1547632148351>

18. Por ejemplo, participan diversos países latinoamericanos.

19. Estudio disponible en: <http://www.aulamentor.es/version/v1/lowskill1-1.pdf>

cuelas Oficiales de Idiomas. Pueden acceder a estas enseñanzas las personas mayores de 14 años, que tienen el título de Graduado Escolar o el primer ciclo de ESO aprobado.

La enseñanza de cada idioma está dividida en cinco cursos y tras la superación de las correspondientes pruebas, se pueden obtener estos certificados reconocidos oficialmente: el Certificado Elemental (al finalizar tercer curso) y el Certificado de Aptitud (al finalizar quinto curso), de acuerdo con el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER).

4.4 Otras ofertas formativas

Además del Departamento de Educación, hay otros Departamentos de la Generalitat de Catalunya que a través de sus centros colaboradores ofrecen diversas enseñanzas dentro del ámbito de la educación no formal, ya sean cursos de formación ocupacional (dirigidos principalmente a personas desempleadas), para la mejora de las competencias profesionales de trabajadores en activo o para el desarrollo personal. Pueden ser cursos de formación presencial, a distancia, teleformación o mixta.

Por ejemplo, el *Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya*, en colaboración con sus centros colaboradores, ofrece diversos cursos de formación ocupacional, dirigidos a personas desempleadas, o para la mejora de la ocupación (cursos de formación permanente), dirigidos a personas ocupadas, ya sea en el sector público o privado. Este Departamento también organiza cursos subvencionados por el Fondo de Acción Social Europeo y programa diversas acciones formativas dentro de programas especiales.

El *Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya* ofrece también cursos de catalán a través del Consorcio para la Normalización Lingüística. De acuerdo con el MCER, los cursos están divididos en diferentes niveles, y tras su superación se obtienen los certificados oficiales que acreditan el conocimiento de la lengua catalana. Y, por último, el *Departament de Benestar i Família*, organiza, generalmente a través de los Centros Cívicos (ubicados en los barrios de las ciudades o en los municipios), diversas actividades formativas dirigidas a todos los ciudadanos, por ejemplo, charlas y conferencias, cursos y talleres de bienestar y desarrollo personal, etc.

Por otra parte, observamos también una diversidad de oferta formativa en el ámbito no formal que proviene de los Institutos Municipales de Educación (dependientes de los ayuntamientos), de los Consejos Comarcales, de las Diputaciones Provinciales²⁰, de asociaciones, de fundaciones, etc. Estas entidades, a través de los fondos europeos, programas transversales, subvenciones de organismos públicos o privados, etc., ofrecen

20. El Consejo Comarcal y la Diputación Provincial son instituciones de la Administración Pública, de ámbito regional y provincial, respectivamente.

cursos de formación ocupacional, de mejora de las calificaciones profesionales, y de desarrollo personal.

5. LA FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO

Como ya sabemos, la formación profesional²¹ es un tipo de enseñanzas dirigidas a adquirir unas competencias profesionales específicas y el conocimiento propio de cada sector, que capacitan para el ejercicio cualificado de una determinada profesión. La formación profesional está organizada en familias profesionales que ordenan las enseñanzas en ciclos de grado medio o de grado superior.

Las enseñanzas de formación profesional se imparten en centros escolares de educación secundaria de la red del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, ya sean públicos o privados (la mayoría con concierto, es decir financiados con fondos públicos), de manera presencial, a distancia y en modalidad dual (alternando la formación práctica en centros de trabajo con la formación teórica en centros de enseñanza). Nos estamos refiriendo a la enseñanza académica reglada, es decir, al superar los correspondientes cursos se recibe un título oficial de técnico, que permite el ejercicio de la profesión o el acceso a otros estudios (por ejemplo, el título de técnico superior permite el acceso a las enseñanzas universitarias). Al acabar los estudios de grado medio se obtiene el título de técnico y al finalizar los de grado superior el de técnico superior.

Dentro de las enseñanzas regladas se encuentra la Formación profesional básica, los ciclos formativos de grado medio y los ciclos formativos de grado superior. Pueden acceder a los estudios de grado medio las personas que tengan el título de Graduado en Educación Secundaria, que se obtiene al finalizar los estudios de enseñanza secundaria obligatoria. Y en el caso de no tener este título, las personas mayores de 17 años que hayan aprobado la correspondiente prueba de acceso, o las personas que cumplan los requisitos en determinados casos (por ejemplo, haber superado los módulos obligatorios de un programa de cualificación profesional inicial-PCPI). Para acceder a los ciclos de grado superior, se requiere tener el título de Bachillerato y en el caso de no tenerlo, haber superado las correspondientes pruebas de acceso o cumplir determinados requisitos (por ejemplo, haber superado la prueba de acceso para mayores de 25 años); no se permite el acceso directo desde un ciclo de grado medio a uno superior, aunque pertenezcan a la misma familia profesional.

Por otra parte, tenemos los programas de formación e inserción (PFI)²², de un año académico de duración y adscritos a diferentes familias profesionales. Están dirigidos a jóvenes entre 16 y 21 años que no han conseguido el título de Graduado en ESO y no

21. Para más información, consultar: <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/fp/>

22. Para más información, consultar: <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/pfi/>

participan en ninguna acción formativa y de un curso académico de duración. El objetivo de estos programas es favorecer el retorno al sistema educativo (en la formación profesional) y la dotación de herramientas para acceder al mercado de trabajo.

Pero, ya dentro del ámbito de la educación no formal, encontramos otra vía para adquirir las competencias profesionales que permiten el ejercicio de una determinada profesión y es la formación profesional para el empleo²³, adscrita en la actualidad, en el caso de Cataluña, al Departamento de Trabajo de la Generalitat y no al de Educación. La formación profesional para el empleo (FPE) está dirigida a los trabajadores en activo y a los desempleados y tiene como finalidad la adquisición de competencias profesionales a lo largo de la vida profesional de una persona. Se trataría de cursos de formación permanente, que se imparten, como hemos visto antes, en centros propios de la Administración o en centros colaboradores. En la siguiente tabla, podemos observar que no se trata de enseñanzas regladas, es decir, al finalizar el curso no se obtiene un título académico, pero sí un certificado que acredita el número de horas y la especialidad cursada.

TABLA 3. FORMACIÓN PROFESIONAL: ÁMBITOS FORMAL Y NO FORMAL

| | Formación profesional académica reglada | Formación profesional para el empleo |
|-----------------------------|---|--|
| Ámbito | Educación formal | Educación no formal |
| Tipo de formación | Reglada | No reglada |
| Se organiza en | F P Básica Ciclos formativos de Grado Medio Ciclos formativos de Grado Superior | Cursos de diferente duración |
| Al terminar se obtiene | Título académico oficial | Certificado de curso que acredita el nº de horas y la especialidad cursada Certificado de profesionalidad |
| Validez académica | Sí | No |
| Validez a efectos laborales | Sí | Sí |

23. Para más información en el caso de Cataluña, consultar: <https://www.oficinadetreball.gencat.cat/socfuncions/CercadorCursosSimple.do>

5.1 La Formación Profesional para el Empleo y los certificados de profesionalidad²⁴

Acabamos de ver que la Formación Profesional para el Empleo (FPE) está dirigida tanto a personas ocupadas (es decir que están trabajando ya sea por cuenta propia o ajena) como las que se encuentran en situación de desempleo, y está subvencionada a través de la cuota de la formación profesional de los trabajadores, los fondos del Estado y el Fondo Social Europeo. Los objetivos son: mejorar las competencias profesionales e itinerarios de empleo y formación de los trabajadores; mejorar la empleabilidad de trabajadores con mayores dificultades; acreditar las competencias adquiridas por formación o experiencia; y promover la disminución de la brecha digital existente garantizando el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación.

La formación profesional para el empleo contempla un amplio abanico de acciones formativas: formación dentro de la empresa (es decir, formación programada por las empresas para sus trabajadores); formación ofrecida por las administraciones o por entes privados para trabajadores por cuenta ajena, empleados públicos o personas desempleadas; cursos de formación continua; cursos para la obtención de certificados de profesionalidad, etc.

A nivel estatal, el organismo encargado de gestionar los cursos que se ofrecen es el SEPE (Servicio Público de Empleo Estatal) con la colaboración de la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo y también de los organismos competentes de cada Comunidad Autónoma (normalmente las Consejerías de Empleo). En el caso de Cataluña, es el SOC (Servicio de Ocupación de Cataluña)²⁵, organismo adscrito al Departamento de Trabajo de la Generalitat y que actualmente tiene unos 1409 cursos disponibles²⁶, dato que subraya la importancia de este tipo de formaciones en las sociedades actuales. La duración de estos cursos es variable y depende del curso y de la modalidad (presencial, semi-presencial u online). La titulación que se obtiene al finalizar el curso es un certificado expedido por el centro formador y en algunos casos como en los cursos conducentes a un certificado de profesionalidad, la titulación es oficial.

El SOC ofrece cursos formativos teórico-prácticos, dirigidos a trabajadores en situación de desempleo, con la finalidad de “mejorar la cualificación profesional y/o la capacidad de inserción laboral mediante la adquisición y el perfeccionamiento de las competencias profesionales de las personas trabajadoras” (Servicio de Ocupación de Cataluña, 2020).

Por otra parte, también se ofrecen cursos de formación continua, dirigidos principalmente a trabajadores en activo, con la finalidad de “mejorar la cualificación profesional de las personas trabajadoras para adaptar sus perfiles a las necesidades empresariales”

24. La Información para la elaboración de este apartado se ha extraído de la página web oficial del SEPE: <https://www.sepe.es>; también se ha consultado: <https://www.educaweb.com>.

25. Para ampliar información, ver: <https://www.oficinadetreball.gencat.cat>.

26. Dato extraído de la página oficial del SOC.

(Servicio de Ocupación de Cataluña, 2019). Por último, a través del programa e-formación (que consta de más de 80 especialidades entre 25 y 50 horas de duración), se ofrece la posibilidad de realizar formación a distancia.

Dentro de estas acciones formativas, tienen especial relevancia las que dan la opción de obtener un certificado de profesionalidad. Los certificados de profesionalidad tienen validez en todo el territorio nacional y son emitidos por el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) o, en su caso, por las Comunidades Autónomas²⁷. Permiten el ejercicio de una determinada actividad laboral (incluida dentro del catálogo nacional de cualificaciones profesionales²⁸) y son válidos a efectos laborales, pero no académicos. Es decir, se trata de un título oficial que acredita las competencias profesionales en el ámbito laboral, del mismo modo que los Títulos de Formación Profesional lo hacen en el ámbito educativo. El certificado reconoce un determinado perfil profesional que comprende un “conjunto de competencias identificables dentro del sistema productivo y que son reconocidas y valoradas en el mercado laboral” (Ministerio de Educación y Formación profesional, 2019).

Cada certificado está formado por diferentes módulos (cursos) de un determinado número de horas, y los centros formadores tienen que estar autorizados por el Servicio de Empleo de Cataluña (SOC) del Departamento de Trabajo de la Generalitat, y tener las aulas homologadas para su impartición. El profesorado también tiene que estar acreditado, se le requiere tener una titulación afín a los estudios, el título de Licenciado en Psicopedagogía o el Master en Educación Secundaria (que permite a los graduados y licenciados poder ejercer la enseñanza en la educación secundaria, obligatoria y postobligatoria) y también un número determinado de horas de docencia que acredite la experiencia previa como docente.

Todos los certificados de profesionalidad incluyen un módulo de prácticas profesionales no laborables en centros de trabajo y se dividen en tres niveles (niveles 1, 2 y 3), de acuerdo con los niveles formativos establecidos como requisito de acceso. En el nivel 1, no se exigen requisitos académicos ni profesionales. En cambio, para el nivel 2 se exige estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y para el nivel 3 el de Bachillerato, o requisitos equivalentes (por ejemplo, tener aprobada la prueba de acceso a los ciclos formativos de grado medio para el nivel 2 o de grado superior para el nivel 3). En caso de no cumplir los requisitos formativos establecidos, se puede acceder también previa superación de una prueba de acceso (contenidos de bachillerato de las áreas de lengua catalana o castellana y de matemáticas).

Finalmente, recalamos, por su importancia en la formación a lo largo de la vida de las personas adultas, que las competencias profesionales que forman parte de un determinado certificado de profesionalidad pueden acreditarse también a partir de la

27. En el caso de Cataluña, son emitidos por el SOC.

28. Para más información, consultar: <https://incual.mecd.es/>

experiencia laboral previa y formaciones diversas en el ámbito de la educación no formal. De acuerdo con el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral, se trata de un conjunto de actuaciones dirigidas a reconocer, evaluar y acreditar las competencias profesionales adquiridas mediante la experiencia laboral o de vías no formales de formación, y que tiene como referencia el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales

Como ejemplo práctico de certificado de profesionalidad, describiremos brevemente el Certificado de Profesionalidad en Mediación Comunitaria (ver: Real Decreto 721/2011, de 20 de mayo, publicado en el BOE de 23 de junio de 2011)²⁹. Se trata de un certificado de nivel 3, que se encuentra dentro de la familia profesional de Servicios socioculturales y la comunidad. Tiene una duración de 420 horas (340 teóricas + 80 prácticas) y como competencia general: gestionar alternativas para la resolución de conflictos entre personas en el ámbito comunitario, aplicando estrategias y procedimientos de mediación, facilitando y generando actuaciones que faciliten la prevención de estos. Está formado por 6 módulos (cursos) de duración variable cada uno: Contextos sociales de intervención comunitaria (50 horas); Prevención de conflictos (70 horas); Gestión de conflictos y procesos de mediación (90 horas); Valoración, seguimiento, y difusión de acciones de mediación (80 horas); Impulso de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (módulo transversal de 50 horas); Módulo de prácticas profesionales no laborales de Mediación Comunitaria (80 horas). La obtención de este certificado ha permitido, por ejemplo, a personas de origen extranjero, principalmente magrebí, que trabajaban como mediadores-traductores-educadores (sin tener en algunos casos formación reconocida oficialmente), en las comarcas ilerdenses, en centros de acogida de menores, centros sanitarios... obtener un título oficial que valida el ejercicio de su profesión.

6. EDUCACIÓN DE ADULTOS E INMIGRACIÓN

Una vez dibujado el mapa general de la formación de adultos en Cataluña, en este apartado nos centraremos en la educación de adultos inmigrantes. Principalmente partiremos de los resultados del Proyecto de investigación “Inmigración y educación de adultos: dinámicas de integración y de exclusión”³⁰, financiado por el Centro de Cooperación de la Universidad de Lleida y dirigido por la Dra. Núria Llevot, profesora-investigadora del grupo de investigación Análisis social y Educativo (GR.ASE) de la Universidad de Lleida (Cataluña). Y también de los resultados del Proyecto Recercaixa “Diversidad cultural en la escuela”³¹, dirigido por el profesor de la Universidad de Lleida,

29. Para ampliar información, consultar: <https://sede.sepe.gob.es/especialidadesformativas/RXBuscador-REFRED/DetalleEspecialidadFormativa.do?codEspecialidad=SSCG0209>.

30. Para ampliar, consultar: Llevot, Garreta y Lapresta (2007).

31. Para ampliar, consultar el web del proyecto: <http://www.escueladiversa.com/>.

Jordi Garreta, en el que se analizó cómo se atiende y se trabaja la diversidad cultural y la igualdad de oportunidades en los centros escolares de Cataluña. Entre las actuaciones llevadas a cabo destacan las dirigidas a las familias del alumnado de origen inmigrante, entre otras, las clases de catalán para madres y padres y que explicaremos en este capítulo.

Dos de los objetivos del primer proyecto y que resultan de especial interés para este capítulo eran: conocer la situación de la educación de adultos inmigrantes en Lleida; y dibujar las principales características de las instituciones/asociaciones en las que se llevan a cabo los programas de alfabetización de adultos (Llevot, Garreta y Lapresta, 2007).

A partir de una encuesta a las entidades de la provincia de Lleida que llevan a cabo actividades de formación de adultos, el estudio examinó los datos desde dos perspectivas: por un lado, el de los centros donde se implementan estos programas, y, por otro lado, el de los profesores que llevan a cabo estas tareas. Los resultados que se obtuvieron fruto de esta triangulación resultan especialmente relevantes y dibujan futuras líneas de actuación. En este capítulo mostraremos una radiografía general sobre los centros, asociaciones y otras entidades que realizan actividades formativas dirigidas a la población adulta inmigrante, centrándonos en las percepciones del profesorado sobre el desarrollo de su trabajo docente y las percepciones y actitudes hacia el alumnado de origen inmigrante.

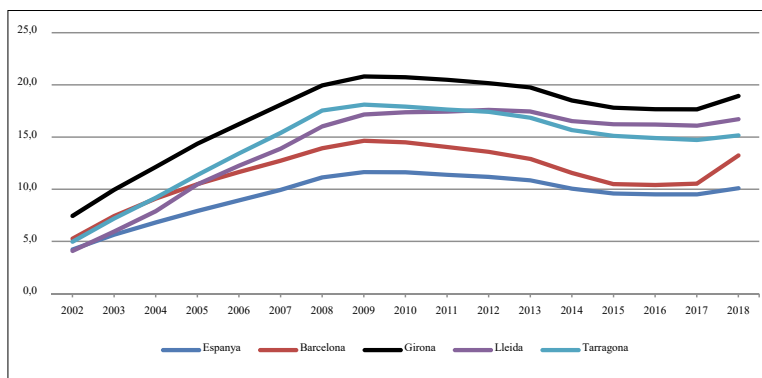
Sobre el perfil de los centros, observamos que, de cada 10 centros, 4 están vinculados a la administración autonómica (es decir a la Generalitat de Cataluña), 1 a la administración local i/o comarcal, 4 a otras instituciones y 1 responde a iniciativas voluntarias. En este último grupo encontramos las asociaciones de inmigrantes, que llevan a cabo actividades formativas con la colaboración de voluntarios. Después explicaremos, a modo de ejemplo, la experiencia de un curso de alfabetización llevada a cabo en la Asociación africana de Lleida y provincia.

Si bien Cataluña, a lo largo del siglo XX había acogido población inmigrante procedente de otras regiones de España, a partir de la década de los 90, llegan personas de otros países, la mayoría procedentes de países en desarrollo (Domingo, 2016).

La inmigración extranjera en España empieza a cobrar protagonismo en la década de los años 90 del siglo pasado y llega a representar un 2,8% en el año 2000, un 12,2% en 2010, mostrando un retroceso hasta el 10,1% en 2015 (Domingo y Bernad, 2017:16).

En el año 2015, el 21,7% de la inmigración española se concentraba en la comunidad autónoma de Cataluña. Este fenómeno es nuevo y Cataluña tiene que hacer frente a los retos de una nueva realidad (Torrelles, 2021). El siguiente gráfico muestra la evolución de la inmigración a lo largo de los últimos años en las cuatro provincias catalanas (Barcelona, Girona, Lleida y Tarragona) en comparación con el estado español (Domingo y Bernad, 2019).

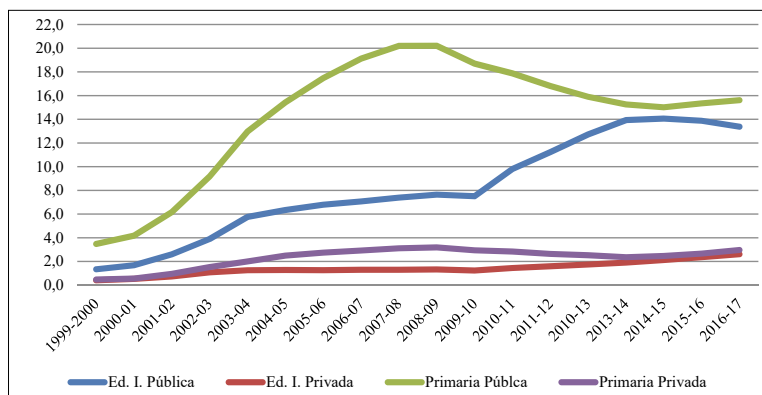
GRÁFICO 9. EVOLUCIÓN DE LA INMIGRACIÓN EN CATALUÑA (%)



Fuente: Domingo y Bernad (2019).

Y la educación no es ajena a este cambio de paradigma. A partir del 2000, el perfil del alumnado de las etapas educativas obligatorias cambia substancialmente con la entrada en las aulas de alumnado de origen extranjero. El siguiente gráfico muestra la evolución del alumnado extranjero (en porcentaje) en las escuelas, según la etapa educativa (educación infantil y educación primaria) y el tipo de centro (público y privado con concierto). Podemos observar un cierto declive a partir del curso escolar 2008-2009, año en que empieza la crisis socioeconómica que ha azotado Europa en los últimos años.

GRÁFICO 10. ALUMNADO EXTRANJERO (%) EN LAS ESCUELAS



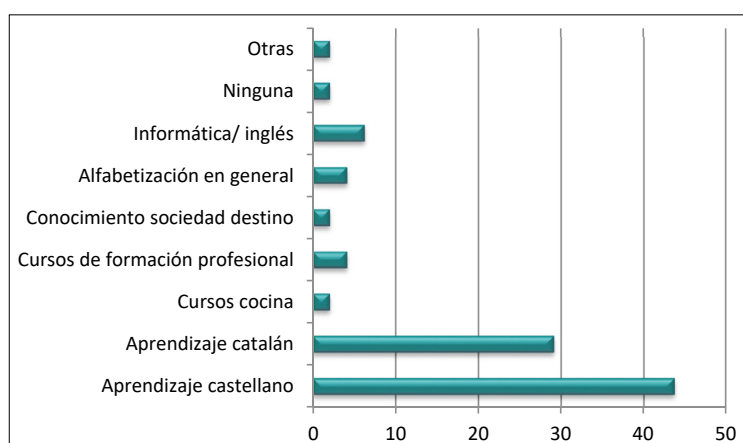
Fuente: Domingo y Bernad, 2019.

La presencia de alumnado de origen extranjero en las aulas de educación de adultos, si bien no es mayoritaria en términos absolutos, también es significativa. El estudio de Llevot, Garreta y Lapresta (2007), muestra que la mitad de la totalidad del alumnado es de origen inmigrante, estando presentes en 9 de cada 10 centros. Nos preguntamos qué perfil tiene este alumnado y vemos que se trata de un alumnado más joven que el alumnado autóctono y contra lo que pueda parecer una percepción generalizada en nuestra sociedad, suelen tener una formación previa. Por otra parte, Llevot (2014) y Lapresta, Garreta y Llevot (2007) indican que las personas inmigrantes que reciben clases de educación de adultos llevan poco tiempo en España, así, el 72,7% del alumnado de origen inmigrante (es decir, 7 de cada 10 alumnos inmigrantes) llevaban, en el momento del estudio, como mucho 5 años habitando en la provincia de Lleida.

Para terminar, como se podría deducir de los datos anteriores y como muestra el siguiente gráfico, las principales demandas educativas del alumnado inmigrante de las aulas de educación de adultos (Llevot, 2014; Llevot, Garreta y Lapresta, 2007), son lingüísticas (derivadas del desconocimiento de las lenguas oficiales del país de acogida: catalán y español). Fiorucci (2014) señala demandas similares en el caso italiano.

Aunque no suelen demandar otras cuestiones que no sean estrictamente educativas, cuando lo hacen están relacionadas mayoritariamente con la regularización de su situación (14,30%) y con cuestiones laborales (petición de trabajo o ayuda para encontrarlo, 14,30%). En este punto, siguiendo a Catarci (2014), reclamamos el derecho al aprendizaje permanente de las personas inmigrantes, como derecho fundamental para acceder a los demás derechos.

GRÁFICO 11. DEMANDAS FORMATIVAS DEL ALUMNADO INMIGRANTE



Fuente: Llevot, Garreta y Lapresta (2007).

Por otra parte, una vez conocido el perfil del alumnado inmigrante de las aulas de educación de adultos y sus inquietudes formativas, nos interesa conocer qué piensa el profesorado, sus percepciones y actitudes.

Llevot (2014) y LLevot, Garreta y Lapresta (2007), indican que muchas actividades formativas dirigidas a alumnado de origen inmigrante se realizan en centros que dependen de instituciones no vinculadas a la administración pública, y que la mayor parte de los docentes que realizan su trabajo como voluntarios lo hacen en este tipo de entidades, entre las que se encuentran las asociaciones. Como pueda parecer obvio, suelen realizar su trabajo a tiempo parcial, seguramente por falta de recursos humanos y sobre todo económicos, para desarrollar plenamente estos programas.

Una gran parte de las actividades formativas se centran en la formación básica e instrumental, entre la que se encontraría la llamada alfabetización de adultos, entendida como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo o de forma más amplia, “*disponer de la formación para la aplicación de los conocimientos alfanuméricos a las situaciones cotidianas en que son imprescindibles y adaptarlos a los cambios continuos de la sociedad*”³² (Formariz, Casanovas y Balaguer, 2003: 43).

Todavía hoy en día, la alfabetización de adultos se centra en la explicación de contenidos por parte del profesorado y la realización de ejercicios escritos y orales (aunque en menor medida) en el aula. Precisamente algunos docentes nos señalan como reto la utilización de metodologías centradas en el alumno como sujeto activo de su proceso de aprendizaje y que potencian el aprendizaje desde una perspectiva más lúdica.

En cuanto a la percepción del profesorado hacia el alumnado que asiste a los cursos de educación de adultos, independientemente de su origen, se piensa, de manera general, que están motivados por el estudio. Pero aquí podemos encontrar una cierta contradicción, ya que entre el alumnado que muestra una mayor motivación, se encuentra el de origen magrebí, subsahariano, catalán, latinoamericano y Europa del Este, en este orden. Y a la vez, entre el alumnado que muestran menor predisposición por el estudio, se señalan los colectivos magrebí y gitano, aunque eso sí, se remarca que no hay ningún colectivo especialmente destacable por este hecho (Llevot, Garreta y Lapresta, 2007). En este punto, nos parece interesante recordar el estudio dirigido por Garreta (2003) sobre las percepciones y actitudes del profesorado de las etapas de educación obligatoria hacia la diversidad cultural en las aulas, que señala también el alumnado de origen gitano y magrebí entre los que muestran menos interés por el estudio.

A continuación, y para finalizar el capítulo, se describen dos experiencias prácticas de aprendizaje de la lengua (española y catalana) en contextos no formales, dirigidas a adultos inmigrantes.

32. Traducción propia.

6.1 Primera experiencia práctica: Curso de alfabetización en la Asociación africana de Lleida y provincia³³

Con la llegada de personas inmigrantes procedentes de otros países surgen nuevas situaciones educativas no formales que son asumidas, al menos inicialmente, por grupos de iniciativa social. El objetivo de estas iniciativas es poder realizar una oferta formativa más adaptada y aceptada por los nuevos ciudadanos que contribuya a su integración social y laboral y, además, les pueda proporcionar una mayor calidad de vida (Llevot y López, 2018, 2016), y para ello utilizan metodologías y materiales específicos.

Por lo que se refiere a las iniciativas de los propios colectivos de inmigrantes, aparecen las asociaciones que se crean y evolucionan a medida que los primeros inmigrantes se asientan en el nuevo país y animan a sus compatriotas y familiares a reunirse con ellos (sobre esta temática se recomienda consultar el monográfico dirigido por Garreta en la Revista Internacional de Sociología de 2013, volumen 71; y también: Llevot y Garreta, 2015; Llevot y López, 2018, 2016; Garreta y Llevot, 2013, 2015).

La Asociación Africana de Lleida y provincia se fundó en 1996 y tenía unos 200 socios el año 2000, año en que comienza la experiencia que vamos a explicar a continuación. Los socios piden que se hagan clases de español en la sede de la asociación, ya que no encuentran en la localidad cursos de lengua española que se adecuen a sus necesidades, la mayoría está en situación irregular y por tanto precaria social y laboralmente. Precisamente, demandan explícitamente la enseñanza de la lengua española porque el dominio de ésta les puede abrir oportunidades laborales en el resto del Estado español.

El presidente de aquel entonces se pone en contacto con la profesora Núria Llevot de la Universidad de Lleida, con la que había colaborado en otras ocasiones, para que organice el curso. Y así, con la colaboración de alumnos y alumnas de la Diplomatura de Educación Social y tres alumnas de la licenciatura de Psicopedagogía, que acuden como voluntarias a tiempo parcial de forma totalmente altruista, se pone en marcha la experiencia. Y se organiza un curso de lengua castellana dirigido a alumnos con diferentes niveles educativos y de conocimiento de la lengua. Como se puede desprender del perfil de la asociación (asociación africana), acuden alumnos inmigrantes de todas las edades, socios y no socios, la mayoría jóvenes (menores de 30 años) y de género masculino, y procedentes de países africanos y con niveles educativos diversos. Hay alumnos que han cursado estudios universitarios en su país, otros han cursado estudios medios o elementales y otros, en cambio, no han estado escolarizados y son analfabetos.

Al contar con un número suficiente de personas voluntarias, se organizan grupos reducidos de alumnos según el nivel de conocimiento de las lenguas románicas y el nivel de escolarización (algunos han estado escolarizados en lenguas europeas como el

33. Para profundizar sobre esta experiencia, ver: Bernad, Iglesias, Jové y Torrelles (2005).

francés, otros en lengua árabe o lenguas maternas y otros no habían acudido a la escuela). Algunas actividades se realizan dentro del mismo grupo asignado y otras en grupos interniveles y heterogéneos.

A través de estas clases de lengua, además de facilitar el aprendizaje del español (y más adelante del catalán), se crea un clima intercultural y de conocimiento y ayuda mutuos, que favorece la inclusión de los inmigrantes en la nueva sociedad de acogida.

Garreta y Llevot (2015) señalan que las asociaciones de inmigrantes, y otras organizaciones también, además de ofrecer formación realizan funciones, como la acogida y la orientación, que, aunque no les corresponderían directamente, son útiles para estas personas inmigrantes que acaban de llegar a destino. Estas actuaciones facilitan la acomodación de los inmigrantes a través de la información, el apoyo, el ánimo, etc. Sin obviar el papel que juega la enseñanza de las lenguas del país de acogida, que puede ser una buena vía para promover el diálogo intercultural (Llevot, 2014).

La enseñanza de la lengua conlleva la enseñanza de la cultura del país. El mismo proceso de aprendizaje comporta un proceso de interiorización, de comprensión del entorno y de socialización. A través de este proceso se crean mecanismos y estrategias de integración en aspectos “conflictivos”. (Formariz y Casanoves, 2000: 37)³⁴.

Estas clases de lengua se basan en una concepción funcional del lenguaje partiendo de las necesidades de los alumnos, siguiendo a Paulo Freire. Se prioriza la adquisición de las capacidades y habilidades lingüísticas, necesarias en situaciones cotidianas (Bernad, Iglesias, Jové y Torrelles, 2005).

Como material básico, sobre todo en las clases de alfabetización, se utiliza el modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas (Miquel, 1998). Además, se adaptan otros materiales (libros de texto de lengua castellana para adultos, libros escolares, libros de lectura, etc.) y también se elabora material propio a partir de libros, revistas, prensa, etc.

Finalizaremos la descripción de esta experiencia con una valoración general (Bernad, Iglesias, Jové y Torrelles, 2005). Tanto los profesores voluntarios como los alumnos mostraron siempre su satisfacción. Los alumnos universitarios enfatizaban la oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento personal que les supuso esta experiencia y el cambio de perspectiva y percepción sobre las personas inmigradas. Y los alumnos del curso indicaban la buena predisposición del profesorado, el aprendizaje de la lengua y la adquisición de habilidades comunicativas y personales más allá del mero conocimiento lingüístico, habilidades y capacidades que les ayudaron en ocasiones a encontrar un trabajo estable, a facilitar el acomodamiento a la sociedad de acogida. Al no tratarse de un curso oficial

34. Traducción propia.

(el curso no estaba validado por la Administración), no se obtenía un título oficial pero el certificado de asistencia y aprovechamiento que se obtenía con una asistencia regular a las clases sirvió también a algunas personas para demostrar su estancia en la localidad y poder pedir así el documento de arraigo. Pero los cursos no estaban exentos de algunas dificultades, por ejemplo, la asistencia irregular de alumnos, la llegada intermitente de alumnos a lo largo del año (se había decidido que se aceptarían nuevos alumnos en cualquier momento del año), falta de recursos (a pesar de que la coordinadora de los cursos, la profesora Núria LLevot, había conseguido algunas pequeñas subvenciones y ayudas para llevar a cabo los cursos, la falta de recursos —económicos, materiales y espacios adecuados— dificultaba la prosecución de las clases). Otra dificultad y ésta por parte del voluntariado derivaba de su condición de voluntario y de estudiante; sobre todo en determinadas épocas como la de exámenes, no podían comprometerse con la impartición diaria de las clases (aunque el curso se organizó, para facilitar la asistencia del alumnado, todos los días de la semana de 20h. a 22h. muy pocos voluntarios podían acudir todos los días y a veces surgían otros compromisos que impedían el venir a la asociación). Esta dificultad se solventó en gran medida gracias a la elaboración de un diario común (a modo de cuaderno de campo), en el que, al finalizar las sesiones, siguiendo una programación elaborada por el equipo docente, el profesorado controlaba la asistencia de los alumnos y explicaba las actividades que se habían realizado, los resultados, las dificultades, conflictos e imprevistos que habían surgido, etc.

6.2 Segunda experiencia práctica: Clases de catalán para madres inmigrantes en las escuelas

En una sociedad diversa y cambiante, la escuela se enfrenta a múltiples retos, entre otros, dar respuesta a las necesidades de los alumnos y alumnas y sus familias. Uno de estos retos es trabajar la diversidad cultural y religiosa que caracteriza muchos centros (Garreta y Torrelles, 2020; Llevot y Bernad, 2020, 2019). Como se puede ver en el gráfico anterior número 10, el porcentaje de alumnado de origen extranjero ha crecido exponencialmente en nuestros centros, alumnado procedente de diferentes países, pero siendo mayoritarios los orígenes marroquí y rumano. Muchas de estas familias desconocen la lengua catalana y/o española, lenguas vehiculares en los centros escolares de Cataluña, lo que supone que las dificultades lingüísticas de las familias constituyen una de las principales barreras en la relación familia-escuela³⁵. A este escollo se suman las dificultades derivadas de condiciones de vida precarias, bajos niveles socioeducativos, desconocimiento del sistema educativo español, etc. Entre otras, como señalan los resultados del Proyecto Recercaixa “Diversidad cultural e igualdad de oportunidades

35. Para ampliar, ver Bernad (2016) y Llevot y Bernad (2015).

en la escuela”³⁶, las escuelas han acometido diversas acciones formativas en los ámbitos informal (reuniones colectivas y tutorías, fórums, fiestas interculturales y otras celebraciones) y no formal (cursos de lenguas, talleres, escuelas de padres, etc.) para subsanar estas barreras, mejorar las competencias parentales positivas y la implicación parental en la educación de sus hijos e hijas y favorecer la inclusión social de estas familias (Llevot, 2021; Bernad, 2021). Para las finalidades de este capítulo, nos centraremos en las clases de catalán para madres y padres.

En el curso del Proyecto Recercaixa, se llevó a cabo una etnografía (observaciones y entrevistas a docentes y familias) en 10 centros escolares con alto porcentaje de alumnado de origen extranjero del territorio catalán³⁷. Y en todos los centros estudiados se realizan clases de catalán para madres y padres en horario escolar, aunque se favorece la asistencia de las mujeres. En las escuelas de Cataluña, la lengua vehicular de los aprendizajes es el catalán (como nos señalan algunos de los entrevistados, “es la lengua de la escuela”) y una de las demandas que se hacen a las familias es el seguimiento escolar de sus hijos, que incluye entre otras tareas la supervisión de los deberes (tareas escolares de refuerzo que tienen que realizar los alumnos en casa) y que suele recaer principalmente en las mujeres (Bernad, 2016). Recordemos que el establecimiento de una buena relación familia-escuela es uno de los factores principales que inciden en el éxito escolar de los niños y niñas (Bernad, 2018; Garreta y Llevot, 2015; Llevot y Bernad, 2020, 2016, 2015; Sanuy, Llevot y Bernad, 2017). Por otra parte, el conocimiento de la lengua catalana favorece también la inclusión en la sociedad de acogida y permite una mayor autonomía, mayores oportunidades laborales y de relación social. Pero, especialmente, entre las mujeres inmigrantes se observa un mayor desconocimiento de la lengua. Por todos estos motivos, y como acabamos de mencionar, en la mayoría de las escuelas que atienden alumnado de origen extranjero se ofrecen clases de catalán en horario escolar para favorecer la asistencia de las madres mientras sus hijos e hijas están en clase. Encontramos una diversidad de propuestas adaptadas al contexto de cada centro³⁸, aunque como punto en común, en todas ellas se prioriza la adquisición funcional de la competencia comunicativa.

En unas escuelas se ofrecen cursos en convenio con el Consorcio de Normalización Lingüística; es decir, los profesores pertenecen al Consorcio y los cursos se dividen en di-

36. En la web del proyecto Recercaixa (<http://www.escueladiversa.com/>) se puede consultar el proyecto y materiales y publicaciones resultantes, como, por ejemplo, unas capsulas audiovisuales elaboradas a partir de los resultados de unas etnografías en unas escuelas con alto porcentaje de alumnado de origen extranjero y de minorías étnicas.

37. La Administración educativa catalana divide los centros escolares según su grado de complejidad (baja, media, alta y máxima) y uno de los indicadores es el contexto y el porcentaje de alumnado de origen inmigrante que acude al centro. Los centros de alta y máxima complejidad son dotados con más recursos humanos y económicos.

38. Para ampliar, ver Garreta *et al.* (2021).

ferentes niveles de acuerdo con el Marco Europeo de las Lenguas. Al finalizar el curso se puede realizar la prueba oficial (que consta de una parte oral y otra escrita) para acreditar el nivel adquirido. En otras, en cambio, se realizan las clases con ayuda del voluntariado, generalmente profesoras jubiladas o madres autóctonas. Estos cursos son más informales y sobre todo se trabaja la comunicación oral y escrita en situaciones cotidianas, por ejemplo, a partir de una circular que ha enviado la escuela a las familias. Y finalmente, en otras escuelas, los cursos se llevan a cabo con el soporte de alguna entidad externa como una fundación, por ejemplo. Estas instituciones proporcionan el soporte logístico y organizativo necesario en colaboración con la escuela; a veces, el profesorado es propio y otras buscan voluntarios entre el profesorado y familias de la escuela.

Destacamos que, en todas estas iniciativas, tanto las escuelas como las alumnas muestran su satisfacción. Además de facilitar el dominio de la lengua del país de acogida y favorecer la adquisición de unas herramientas comunicativas básicas, se promueve un mejor conocimiento del sistema educativo y del centro escolar y el entendimiento entre ambas partes y éste es uno de los objetivos latentes manifestados por los equipos directivos. Ya se haya ideado como una actividad para las familias o como un proyecto de más magnitud que tenga en cuenta las necesidades expresadas por las familias y la escuela, se señala la importancia de conocer la lengua y cultura del país de acogida como factor de integración y cohesión social.

La enseñanza del catalán es a la vez una “excusa” para acercar las familias al centro y dar a conocer el trabajo que se realiza e implicarlas en las actividades de la escuela; por ejemplo, en una de las escuelas visitadas, el Día Internacional de las Lenguas Maternas, las madres participantes en las clases de catalán explicaron el cuento de Pulgarcito en catalán y en su lengua materna a todos los niños y niñas de la escuela. Pero, no olvidemos que el provecho de estas acciones es bidireccional; los profesores, los voluntarios, la escuela, también aprenden de estas madres, a conocer mejor estas familias, sus necesidades, sus anhelos e inquietudes y las culturas de los países de origen (Llevot, Garreta, Molet y Bernad, 2017).

Siguiendo a Aleandri (2011, 2012) y a Bernad y Llevot (2016, 2018), bajo la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, los planes de formación de los maestros (formación inicial y continua) deben incluir el trabajo con las familias y la diversidad cultural y religiosa presente en nuestras sociedades postmodernas. Finalizamos con la idea de una escuela inmersa en una sociedad plural y compleja, que además de desarrollar sus funciones en el ámbito formal, institución educativa clásica por excelencia, acomete otras nuevas con la implementación de iniciativas de educación de adultos en el ámbito no formal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando Editore.
- Aleandri, G. (2012). Teachers, educators and trainers' education and training in lifelong and lifewide perspective. En G. Aleandri & C. Giaconi (eds.), *Lifelong learning for inclusion. Research prospects between local and global* (pp. 13-42). Roma: Armando Editore.
- Bernad, O. (2016). School and immigrant origin families. En J. Garreta (Ed.), *Immigration into Spain: Evolution and Socio-Educational Challenges* (chapter 7). Bern: Peter Lang.
- Bernad, O. (2018). Acciones en los centros escolares para mejorar la relación con las familias de origen extranjero. En G. González, S. García & A. M. Gayol (coords.), *La investigación actual y sus retos multidisciplinares* (pp. 53-60). Barcelona: Gedisa.
- Bernad, O. (2021). Punts forts i febles de la gestió de la diversitat cultural. En J. Garreta et al (2021). *Escola i diversitat cultural a Catalunya. Evolució, situació i reptes de futur*. Premio Batec 2019. Lleida: Pagès (en prensa).
- Bernad, O. & Llevot, N. (2016). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (7), 959-976.
- Bernad, O. & Llevot, N. (2018). La escuela y las familias de origen minoritario: retos a abordar en las escuelas y en las facultades de educación (cap. 3). En A. García Manso (coord.), *Aportaciones de vanguardia en la investigación actual*. Madrid: Tecnos.
- Bernad, O., Llevot, N., Iglesias, M., Jove, M. & Torrelles, A. (2005). Una experiencia de educación en adultos inmigrantes en Lérida: Un reto para la integración. En *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 470-475). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Catarci, M. (2014). El aprendizaje permanente de los migrantes como derecho fundamental para el acceso a los demás derechos. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 3(79-80), 25-33.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Comunicación de la Comisión. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2002). *Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa*. Comunicación de la Comisión. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0629:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea, Dirección General de Educación General de Educación y Cultura (2002). *Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010*. http://www.educaragon.org/files/educacion_y_formacion_2010.pdf

- Domingo, J. (2016). Immigration and territory in early 21st-century Spain: disparities within the unity?. En J. Garreta (coord.), *Immigration into Spain: evolution and socio-educational challenges* (pp. 17-36). Bern: Peter Lang.
- Domingo, J. & Bernad, O. (2017). Inmigración africana en el contexto rural de Cataluña. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 2017, 7(1), 9-45.
- Domingo, J. & Bernad (2019). Inmigración, territorio y escuela: un triángulo no equilátero. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(2), 209-224.
- Fiorucci, M. (2014). Las necesidades formativo-culturales de los inmigrantes adultos y la mediación cultural. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 3(79-80), 3-13.
- Formariz, A, Casanovas, M. & Balaguer, C. (2003). *Educació de persones adultes per a la convivència i la cooperació en una societat multicultural*. Barcelona: Fundació Bofill. Col·lecció Finestra Oberta, 28.
- Formariz, A & Casanovas, M. (2001). *Educació de persones adultes i immigració extracomunitària*. Barcelona: Fundació Bofill. Col·lecció Finestra Oberta: 16.
- Garreta, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- Garreta, J. & Llevot, N. (2013). Las asociaciones de inmigrantes africanos. Organización, proyección y actuaciones. *Revista Internacional de Sociología*, 71(1), 15-38.
- Garreta, J. & Llevot, N. (2015a). El asociacionismo africano en España: una realidad incipiente. *Studi Emigrazione*, 141-157.
- Garreta, J. & Llevot, N. (2015b). Family-school communication in Spain: channels and their use. *Revista Etnicidad Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 3, 29-48.
- Garreta, J. & Torrelles, A. (2020). Educación intercultural en centros educativos con alta diversidad cultural en Cataluña (España). *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18(1), 46-58.
- Garreta, J., Aneas, A., Benabarre, R., Bernad, O., Llevot, N. & Torrelles, A. (2021). *Escola i diversitat cultural a Catalunya. Evolució, situació i reptes de futur*. Premio Batec 2019. Lleida: Pagès (en prensa).
- Generalitat de Catalunya (2021). *Educación de adultos. Guía informativa.*: http://www.gencat.cat/ensenyament/eac/pdf/APA_ES.pdf
- Lapresta, C., Garreta, J. & Llevot, N. (2007). Inmigración y educación de adultos en la provincia de Lleida: alumnado, centros y docentes. En *La escuela del siglo XXI* [Recurso electrónico], 110.
- Llevot, N. (2014). Educación de adultos: un estudio sobre inmigración en las comarcas de Lleida. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*. 3(79-80), 15-24.

- Llevot, N. (2021). Treballar i atendre la diversitat cultural. En J. Garreta *et al* (2021). *Escola i diversitat cultural a Catalunya. Evolució, situació i reptes de futur*. Premio Batec. Lleida: Pagès (en prensa).
- Llevot, N. & Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 57-70.
- Llevot, N. & Bernad, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre la escuela y la familia. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 99-110.
- Llevot, N. & Bernad, O. (2019). Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España): retos y desafíos. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 76-92.
- Llevot, N. & Bernad, O. (2020). Escuela y religión en Cataluña (España): Discursos y prácticas. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18(1), 16-27.
- Llevot, N. & López, M.P. (2016). Un estudio sobre las asociaciones africanas en Cataluña: acciones y líneas de futuro. *Ehquidad*, 6, 37-70.
- Llevot, N. & López, M.P. (2018). Asociaciones africanas en Cataluña: fortalezas y debilidades. *Vivat Academia*, 141, 56-68.
- Llevot, N., Garreta, J., Bernad, O. & Molet, C. (2017). Análisis de la diversidad religiosa en el sistema educativo catalán (España). *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 64(368), 323-342.
- Llevot, N., Garreta, J. & Lapresta, C. (2007). *Immigració i educació d'adults. Dinàmiques d'integració i d'exclusió*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Llevot, N. & Garreta, J. (2015). Le associazioni d'immigranti africani e la mediazione interculturale. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*. 62(362), 771-791.
- Miquel, L. (1998). Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas. Girona: GRAMC.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Manual de Procedimiento: Instrumentos de Apoyo Comunes*. <https://incual.mecd.es/acreditacion-cualificaciones>.
- Miraflores, E. (2004). Entrevista con Shigeru Aoyagi (Jefe de la sección de Alfabetización y Educación no formal de la UNESCO), Educación y futuro. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044666.pdf>
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (1997). La educación de las personas adultas. La Declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro. CONFITEA (Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos). Hamburgo, 14-18 de julio de 1997. <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/quinta-conferencia-internacional-educacion-adultos-hamburgo-alemania-14>.
- Romans, M. & Viladot, G. (1998). La educación de personas adultas. Cómo optimizar la práctica diaria. Barcelona: Paidós.

- Sanuy, J., Bernad, O. & Llevot, N. (2017). El Programa Escuela Nueva 21 en Cataluña (España): Prácticas de Éxito para Combatir el Abandono Escolar Prematuro. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 6(2), 185-202.
- Sarramona, J., Vázquez, G. & Colom, A. J. (1988). *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel Educación.
- Servicio de Ocupación de Cataluña (2020). *Cursos*. Recurso electrónico. <https://www.oficinadetreball.gencat.cat/socfuncions/CercadorCursosSimple.do?idiomaNavegacio=ca>
- Torrelles, A. (2021). Les polítiques respecte a la diversitat cultural a Catalunya: evolució i situació actual. En J. Garreta *et al* (2021). *Escola i diversitat cultural a Catalunya. Evolució, situació i reptes de futur*. Premio Batec 2019. Lleida: Pagès (en prensa).
- Trilla, J. (1988). Animación sociocultural, educación y educación no formal. *Educar*, 13, 17-41.
- Trilla, J. *et al* (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.

LIFELONG LEARNING Y DESARROLLO SOSTENIBLE.

EL RECONOCIMIENTO Y LA VALIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ESTRATÉGICAS ADQUIRIDAS EN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE NO FORMALES E INFORMALES

Paolo Di Rienzo

RESUMEN

Este trabajo afronta el papel impulsor que juega la formación respecto a la necesidad de favorecer un desarrollo sostenible, como se declaró en la Agenda 2030 adoptada por las Naciones Unidas. Se pretende presentar los resultados de una investigación llevada a cabo en el marco del *Forum Nazionale del Terzo settore* (Fórum Nacional del Tercer sector) sobre la validación de las competencias estratégicas. Las actividades llevadas a cabo hacen referencia a la reconstrucción de un marco global de las competencias estratégicas y de la definición de los procedimientos de validación de las mismas. Los resultados confirman que los contextos no formales e informales de aprendizaje resultan significativos para la formación de competencias y que la fase de orientación es un elemento de calidad del procedimiento de validación, junto con la predisposición de los servicios organizativos dispuestos para tal fin. Las competencias estratégicas constituyen recursos cruciales para el desarrollo de las actividades ligadas a los diferentes perfiles profesionales, en una perspectiva de aprendizaje permanente.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje permanente, desarrollo social, competencias estratégicas, educación no formal, educación informal.

RIASSUNTO

Il contributo affronta il tema relativo al ruolo propulsivo della formazione rispetto alla necessità di favorire uno sviluppo sostenibile, come dichiarato nell'Agenda 2030,

adottata dalle Nazioni Unite. Si intendono presentare i risultati di una ricerca condotta nell'ambito del Forum Nazionale del Terzo settore sulla validazione delle competenze strategiche. Le attività svolte riguardano la ricostruzione del quadro complessivo delle competenze strategiche e la definizione delle procedure di validazione delle stesse. I risultati confermano che i contesti non formali e informali di apprendimento risultano significativi per la formazione delle competenze e che la fase di accompagnamento è un elemento di qualità della procedura di validazione, insieme alla predisposizione dei servizi organizzativi ad hoc. Le competenze strategiche costituiscono risorse cruciali per lo svolgimento delle attività legate ai diversi profili professionali, in una prospettiva di apprendimento permanente.

PAROLE CHIAVE

Apprendimento permanente, sviluppo sociale, competenze strategiche, educazione non formale, educazione informale.

ABSTRACT

The contribution addresses the issue of the driving role of education over the need to promote sustainable development, as stated in the 2030 Agenda, adopted by the United Nations. We intend to present the results of research conducted within the National Forum of Third Sector on the validation of strategic competences. The activities carried out concern the reconstruction of the overall framework of strategic competences and the definition of their validation procedures. The results confirm that the non-formal and informal learning contexts are significant for the formation of competences and that the guidance phase is a quality element of the validation procedure, together with the preparation of suitable administrative services. Strategic competences are crucial resources for carrying out activities related to different professional profiles, in a lifelong learning perspective.

KEYWORDS

Lifelong learning, social development, strategic skills, non-formal education, informal education.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Paolo Di Rienzo, Profesor de Pedagogía general y social en el Departamento de Ciencias de la Formación (Educación), en la Universidad de Roma Tre. Imparte la asignatura de Educación de Adultos y Aprendizaje Permanente. Responsable científico del Labora-

torio de Metodologías Cualitativas en la Formación de Adultos. Director del Master HR SPECIALIST- Profesionales de los Recursos Humanos.

Delegado del Rector para Eucen (European University Continuing Education Network) y Ruiap (Red Universitaria Italiana para el Aprendizaje Permanente).

Esta aportación aborda el problema relativo a la función impulsora de la formación en comparación con la necesidad de promover un desarrollo sostenible, como indicado en la Agenda 2030, adoptada por las Naciones Unidas. En particular, se quieren presentar, en parte, los resultados de una investigación-formación relacionada, entre otros, con las actividades de formación realizadas dentro del Foro Nacional del Tercer Sector (FNTS) y Centros de los servicios del Voluntario (CSVnet) sobre la validación de las competencias estratégicas. Se presta atención a las actividades que, además de la reconstrucción, sobre una base estadística y de análisis cualitativo, del marco general de las competencias estratégicas, han desarrollado la formación sobre procedimientos de reconocimiento y validación de los mismos. Los resultados confirman que los contextos de aprendizaje no formal e informal son importantes para la formación de las competencias y que la fase de acompañamiento en los procedimientos de validación representa una cuestión crucial, junto con la provisión de servicios organizativos *ad hoc*. Las competencias estratégicas representan recursos cruciales para llevar a cabo las actividades relacionadas con diferentes perfiles profesionales y en una perspectiva de aprendizaje permanente.

1. UN ENFOQUE ECOLÓGICO Y SOSTENIBLE DE LA FORMACIÓN

Esta aportación que se presenta es parte de los estudios que, en el contexto de un concepto sostenible y ecológico del valor de la formación, quiere analizar el reconocimiento del valor de la experiencia como recurso para el aprendizaje, en particular para adultos, a través del redescubrimiento, por parte de los sujetos en formación, de conocimientos y competencias, a menudo tácitas (Di Rienzo, 2016).

Entre las lecturas sobre la modernidad, aquellas que en particular han centrado la atención sobre el papel de la formación, el conocimiento y el aprendizaje en la dimensión del *lifelong learning*, a menudo han adoptado exclusivamente un punto de vista económico-funcional también para describir los posibles desarrollos. Un paradigma diferente, y en parte nuevo, que forma el marco dentro del cual se moverán las reflexiones que siguen, se define sustancialmente desde la adopción del punto de vista que considera, en las sociedades complejas abiertas a los procesos democráticos, el aprendizaje y formación permanente como clave para el cambio, individual y colectivo, en una perspectiva ecológica y sostenible, que se expresa específicamente en la expansión mutua de las posibilidades y las libertades de los seres humanos, a partir del valor de la formación como condición efectiva para ejercer la ciudadanía para el desarrollo personal, social y el crecimiento económico (Alberici, 2008; Morgan-Klein, Osborne, 2007; Sen, 2001). Un

paradigma caracterizado, por lo tanto, por la dimensión cultural y centrado en el sujeto, entendido como sujeto epistémico, y su potencial generativo.

En la visión sistémica, ecológica y cibernética, elaborada por ejemplo en la teoría de los sistemas vivos de Gregory Bateson, los procesos del aprendizaje no pertenecen a una sola categoría tipológica, sino que operan a varios niveles (Bateson, 2001). Esta visión reconoce el valor ecológico del aprendizaje y formación en la recursividad del aprendizaje y, en particular, en el concepto de aprender a aprender, entendido como aprendizaje de segundo orden que se refiere a la disposición del hombre para actuar en y sobre los contextos de relación.

Como ya destacado por Peter Jarvis (1995), uno de los eruditos más reconocidos sobre el tema, la formación en una óptica de *lifelong learning* ha sido objeto de análisis a varios niveles, ha navegado a lo largo de la dimensión del tiempo y por diferentes estaciones culturales. Un área de estudio interesante, desarrollada en particular en el contexto anglosajón y norteamericano, condujo a la definición de programas de investigación científica, la construcción de modelos teóricos, la elaboración de paradigmas interpretativos, con una flexión operativa y práctica con respecto a los sistemas y contextos de acción. En un plano de referencia, que también pertenece a los cambios estructurales en la arquitectura de los sistemas formativos, fueron identificadas, entre las estrategias de intervención a nivel organizativo capaces de cambiar los sistemas en la dirección del aprendizaje en el transcurso de la vida, aquellas caracterizadas por la flexibilidad de la oferta y la ausencia de barreras de acceso (Jarvis, 2004). Dichas estrategias pueden basarse, en particular, en la función realizada por las prácticas de reconocimiento y validación de las competencias adquiridas en contextos de aprendizaje no formales e informales, entendidas como estrategias de mejora de la experiencia, también en función de la individualización de los procesos formativos.

2. UNA INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN SOBRE EL RECONOCIMIENTO Y LA VALIDACIÓN DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

A raíz de la dirección anteriormente desarrollada, adquiere, por lo tanto, una dimensión significativa el valor generativo de la experiencia. En la formación orientada al *lifelong learning*, la capacidad de conectarse y dar valor al conjunto complejo de las experiencias de aprendizaje, que incluyen dimensiones formales, no formales e informales, representa la condición necesaria para el reconocimiento del papel formativo y constitutivo del aprendizaje continuo, como experiencia vital. Las prácticas y programas de investigación sobre el tema del reconocimiento y validación del aprendizaje experiencial van en esta dirección. Estas últimas, por lo general, se adquieren en diferentes contextos de la vida y del trabajo. De hecho, el tema encuentra sus presupuestos en las estrategias de cambio propuestas basándose en el modelo de *lifelong learning*, en el sentido compartido por la Unión Europea. Este enfoque enfatiza, con fuerza, la importancia

de la valorización y certificación de las competencias, dondequiera que se adquirieran, especialmente en contextos de aprendizaje no formales e informales (Di Rienzo, 2012).

Dentro del concepto de *lifelong learning*, el aprendizaje se convierte en un vector inspirador esencial para la construcción de una democracia generalizada y sostenible. Asimismo, la formación y el procedimiento de detección y puesta en evidencia de las competencias son palancas fundamentales y estratégicas para los principios democráticos (Di Rienzo, 2018).

En este sentido, el proyecto de investigación, del cual queremos dar cuenta, aunque de forma breve y con especial referencia a la fase que se ha caracterizado por la intervención formativa, tuvo como objeto específico el estudio de las competencias estratégicas de los cuadros y directivos del FNTS y del CSVnet, maduradas en los múltiples contextos de aprendizaje y las metodologías de formación para promover el establecimiento de servicios de reconocimiento y validación de las mismas competencias¹.

Los temas tratados por la investigación están en el centro de la Agenda 2030, adoptada por Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015. Esto representa un documento de importancia sustancial dirigida a identificar diecisiete objetivos que casi todos los estados del mundo están comprometidos a alcanzar para el 2030. El principio de la certificación de las competencias, que surge como derecho al reconocimiento de las competencias adquiridas donde y como quiera que sea, se considera un factor de potenciación y crecimiento individual. Esto aparece, sin duda, como una medida que puede afectar a un funcionamiento más justo y sostenible de los diferentes sistemas culturales, formativos, sociales, profesionales y económicos. Precisamente por esta multiplicidad de aspectos, el reconocimiento de las competencias tiene una naturaleza transversal con respecto a los diecisiete objetivos de la Agenda y, al mismo tiempo, está estructuralmente vinculada al objetivo cuatro: *proporcionar una educación de calidad, justa e inclusiva, y oportunidades de aprendizaje para todos*.

Enriquecimiento y potenciación personal, accesibilidad a la formación, mejora del perfil cultural y de las competencias de la población adulta y empleabilidad son los objetivos estratégicos que un sistema logrado de certificación de las competencias debe

1. El proyecto de investigación al que se hace referencia, titulado *Análisis e identificación de las competencias para la innovación de los procesos de formación de los cuadros y directivos del Tercer Sector*, que contó con la participación de la Universidad Roma Tre, FNTS y CSVnet, ha establecido los siguientes objetivos:

1. Construir sobre una base cualitativa-cuantitativa el perfil/repertorio de competencias estratégicas de ejecutivos y directivos de la FNTS.
2. Desarrollar procedimientos y herramientas para el reconocimiento y validación de las competencias estratégicas.
3. Definir métodos y procedimientos basados en las competencias para innovar los servicios ofrecidos por el FNTS como parte de los cursos de formación y el reconocimiento y validación de las competencias. En esta aportación, por razones relacionadas con la economía del discurso, se hará referencia a las actividades formativas incluidas en el tercer objetivo.

lograr. El sistema de certificación de las competencias ahora se ha convertido en una herramienta crucial en las directrices políticas expresadas a nivel europeo y nacional. Tal tesis se confirma en las principales disposiciones reglamentarias que las instituciones europeas e italianas han adoptado para enfrentarse a los principales desafíos que surgen a nivel social, cultural, laboral, educativo y formativo.

La necesidad de reconocer y validar el aprendizaje no formal e informal ha sido reconocida como parte integral de la estrategia europea de Lisboa en el 2000 y se reiteró, con fuerza, con la estrategia definida por el documento Europa 2020. Desde el 2005, se ha abierto una nueva fase de las labores europeas sobre el tema del reconocimiento y validación del aprendizaje no formal e informal, a través de la construcción de un Sistema de Transferencia de Crédito para Educación y Formación profesional: ECVET (*European Credit system for Vocational Education and Training*). Este nuevo sistema permite la transferencia de resultados de un contexto de aprendizaje a otro o entre diferentes sistemas educativos y formativos. Éste se ajusta al marco de las herramientas incluidas en la estrategia *European Qualification Framework* – EQF, que permite relacionar y posicionar los diferentes títulos otorgados en los países miembros, con el fin de ayudar a la comparabilidad entre cada uno de los sistemas de referencia nacionales.

En cuanto a los problemas de la certificación de las competencias, es posible identificar, como pasajes destacados, los siguientes documentos adoptados por la Unión Europea:

- Principios europeos comunes para la identificación y validación del aprendizaje no formal e informal (2004).
- Recomendación del Consejo sobre la validación del aprendizaje no formal e informal (2012).
- Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal (2009, 2010, 2016)².

Universidad y Foro Nacional del Tercer Sector son, con sus propias competencias específicas y con las respectivas responsabilidades, aquellos sujetos identificados, a nivel institucional y legislativo, para colaborar y contribuir a la realización del sistema italiano de certificación de las competencias³.

2. CEDEFOP, (2009). European guidelines for validating non formal and informal learning. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

CEDEFOP, (2010), 2010 update of the European Inventory on the validation of non-formal and informal learning. Final Report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

CEDEFOP, (2016). European guidelines for validating non formal and informal Learning. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

3. Sobre el papel desempeñado por la universidad y la formación superior en general, véase, entre otros, Carlot, C., Filloque, J. M., Osborne, M. y Welsh, P. (2015).

Esta afirmación, además, deriva de las disposiciones contenidas en el marco normativo italiano que se ha venido formando en los últimos años. Éstos son los principales documentos que conforman el marco mencionado:

- Disposiciones sobre la reforma del mercado laboral desde una perspectiva de crecimiento (L.92, 2012);
- Políticas de aprendizaje permanente y directrices para las redes locales (Comprensión de la Conferencia Unificada, 2012);
- Primer informe italiano que hace referencia a las calificaciones del Marco EQF europeo (2012);
- Repertorio nacional de calificaciones (Decreto, 2013);
- Definición de reglas generales y niveles esenciales de las prestaciones para la identificación y validación del aprendizaje no formal e informal y los estándares mínimos de servicio del sistema nacional de certificación de competencias, de conformidad con el artículo 4, párrafos 58 y 68, de la ley del 28 de junio de 2012, n. 92 (DLGS 13 de enero de 2013, n. 13);
- Líneas estratégicas de intervención en relación con los servicios de aprendizaje permanente y con la organización de las redes territoriales (Conferencia de Entendimiento unificado, 2014);
- Definición de un marco operativo para el reconocimiento a nivel nacional de las calificaciones regionales y las relativas competencias, dentro del ámbito del Repertorio nacional de títulos de instrucción y formación profesional al que se refiere el artículo 8 del Decreto Legislativo del 16 de enero 2013, n. 13 (DM 30 de junio de 2015).

Las universidades y el Foro Nacional del Tercer Sector representan, como afirman las disposiciones normativas más importantes en la materia, los actores clave para la implementación de las redes territoriales para el aprendizaje permanente, especialmente con vistas a la provisión de servicios de certificación de las competencias. El tema, centrándose en los procedimientos de aprendizaje, formación y procedimientos de identificación y transparencia de las competencias, es de gran interés sobre todo en la dimensión que considera a las universidades y al Tercer Sector como elementos clave para el desarrollo sostenible e inclusivo del individuo, tanto social como civilmente.

Tanto la universidad como el Foro Nacional del Tercer Sector se sientan a la mesa técnica establecida en el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*) para dar sustancia a las disposiciones reglamentarias y, en particular, a la constitución de las redes territoriales para el aprendizaje permanente, que están llamadas a gestionar los procedimientos de validación y certificación de las competencias.

Del conjunto global establecido, que deriva del marco que se ha descrito anteriormente, emerge un papel crucial para la universidad y para el FNTS en la implementación, completa y de calidad, de un sistema italiano de aprendizaje permanente y de cer-

tificación de las competencias. Ambos sujetos entienden la sociedad y las organizaciones como comunidades capaces de percibir, comprender y generar innovación, centrándose en el valor de las diferentes expresiones culturales y de la universalidad de los derechos humanos. Entonces, podemos definir las comunidades de aprendizaje que, en su expresión cultural, social, económica, política y territorial, movilizan efectivamente todos los sujetos que contribuyen a la realización de un sistema de aprendizaje permanente y certificación de las competencias.

3. EL CAMINO FORMATIVO

En la que muchos han definido como la *age of learning* (Jarvis, 2001), estamos asistiendo a la paradoja de que, a escala global, la adquisición progresiva del conocimiento corresponde al aumento progresivo de las desigualdades relacionadas con el acceso a la formación. Esto se da tanto a nivel cultural y de las competencias como en términos de empleo y empleabilidad de la población adulta. Este razonamiento lleva a preguntas sobre el valor y la función estratégica desarrollada por las competencias de naturaleza compleja y sobre su proceso de desarrollo. Éstas se refieren a la capacidad de reflexión, la dimensión proactiva del pensamiento y pensamiento crítico y no se centran en las habilidades instrumentales y técnicas, que, si bien son importantes, a menudo se entienden en términos de alfabetización vinculada a la lógica de mercado de la sociedad⁴.

En esta perspectiva, la categoría conceptual encuentra evidencia sustancial de competencia estratégica en el contexto del *lifelong learning* (Ryken, 2007). Ésta, de hecho, debe entenderse como la capacidad de movilizar significativamente un amplio espectro de modelos de conocimiento y de acción (Alberici, 2008). Dicha concepción se centra en el carácter reflexivo de la acción humana, en la capacidad de los sujetos para estructu-

4. La literatura sobre la construcción de la competencia es extensa. Para una visión general del tema, véase:

Alessandrini, G., & De Natale M. L. (a cura di) (2015). *Il dibattito sulle competenze: quale prospettiva pedagogica?* Lecce: Pensa Multimedia; Aubret, J., Gilbert, P., Pigeyre F. (1993), *Savoir et pouvoir: les compétences en question*, Paris: PUF; Bresciani, P.G. (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Milano: FrancoAngeli; Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation; Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris: Editions d'organisation; Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida Editori; Le Boterf, G. (2010). *Repenser le compétence*. Paris: Editions d'organisation; Viteriti A. (2018). *Di cosa parliamo quando parliamo di competenza?* En L. Benadusi, S. Molina (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.

Para enmarcar el contexto del Tercer Sector con respecto a la cuestión de las competencias, véase, entre otros: Michelini, M., Musella, M., Ragozini, G., Scalisi, P. (2017). *Professioni emergenti, competenze trasversali. Interconnessioni tra volontariato e mercato del lavoro*. In R. Guidi, K. Fonović, T. Cappadozzi (a cura). *Volontari e attività volontarie in Italia. Antecedenti, impatti, esplorazioni*. Bologna: il Mulino.

rar comportamientos culturales en una dimensión global de la vida, caracterizada por el potencial de aprendizaje (Beck et al., 1999). Se enfatiza, en consecuencia, la importancia de construir una pluralidad de formas de aprendizaje como condición para una amplia difusión de la capacidad de desarrollar un pensamiento reflexivo.

Ante estas consideraciones, se vuelve fundamental favorecer las formas de aprendizaje hacia el desarrollo de competencias (conocimiento, habilidades, competencias) para dar significado al propio hacer y al del otro y al contexto en que se vive (Bruner, 1990).

En este sentido, se puede decir que el paradigma del aprendizaje permanente no termina en la indicación de una idea de límite o un modelo temporal de la formación. Ya en 1989 Knowles llegó a la reflexión de que el propósito de los sistemas de formación es ayudar a las personas a convertirse en personas competentes, poniendo la capacidad de aprendizaje continuo, autodirigida, de por vida (aprender a aprender) al más alto nivel de competencia. El paradigma del *lifelong learning* conlleva determinadas consecuencias en el campo de la teoría y estrategias de formación y de la investigación (Jarvis, 2004).

Meterse en este terreno significa referirse a conceptos fundamentales, como la reflexividad, centralidad del sujeto, atribución de significado, papel de los contextos socio-culturales (Bruner, 1990). En particular, las metodologías de investigación sobre los adultos convergen cada vez más hacia métodos cualitativos aplicados al desarrollo humano de la sociedad compleja, sobre cuya base han adquirido relevancia los enfoques experiencial (Dewey, 1949a, 1949b; Jarvis, 2004) y narrativo (Dominicé, 2000), en los que las biografías representan recursos para el desarrollo.

A partir de la teoría de Kolb (1984), el aprendizaje, entendido como un proceso de cambio, a través del cual asignar significados a experiencias, prefigura una modalidad constructiva con una participación fuerte y responsable de los sujetos. Esto es aún más importante dentro de los contextos que se caracterizan en gran parte por el aspecto social de las prácticas implementadas. Y sobre estas bases la reflexión ha comenzado a centrar la atención en el potencial transformador de las prácticas autobiográficas y, de forma más general, de los enfoques biográficos (Alheit et al. 1995). Estos enfoques surgen donde hay necesidad de ubicar al sujeto en el centro del proceso formativo. Al mismo tiempo pueden expresar, en particular para los adultos, una experiencia no sólo de adquisición de nuevas estrategias de aprendizaje, sino también una forma de aprendizaje de replanificación personal o de descubrimiento de motivaciones tácitas. En este sentido, recordemos el uso de estas metodologías en los balances de competencia en las prácticas de *empowerment* y de *lifelong guidance*.

En este contexto, el objeto de esta investigación se presenta como un trampolín importante para promover una expansión inclusiva de los procesos de *lifelong learning*. La puesta en evidencia de las competencias, a fin de validar las mismas, es un asunto que concierne principalmente a un área de estudio, como es la de educación de adultos, en lo que respecta a la definición de metodologías y herramientas basadas en criterios científicamente validados. Al mismo tiempo, la puesta en evidencia de las competencias influye

en las políticas de amplio alcance destinadas a implementar el derecho al aprendizaje permanente, tanto para la inclusión formativa como para elevar los niveles generales de civilización de las organizaciones sociales (Di Rienzo, 2018).

En el debate nacional e internacional está creciendo la atención a las competencias adquiridas, no sólo por los canales formales de educación, sino también en los lugares de trabajo, a través de experiencias de voluntariado y de servicio y a través de todas las experiencias de la vida. El interés por el tema presentado deriva, en primer lugar, de la importancia que asume en el contexto de procesos de transformación social y cultural, entendidos según una clave de lectura que, como se ha dicho anteriormente, se refiere al aprendizaje y a la formación a lo largo de la vida. Esta observación también está vinculada, para la economía del discurso de esta aportación, a cuestiones exclusivamente pedagógicas, que ponen en el punto de mira, entre otros, los problemas de exclusión formativa, de ampliación del acceso, participación activa, individualización y flexibilidad de los caminos, valorización de experiencias y métodos biográfico-experienciales (Loiodice, 2004).

El reconocimiento y validación de las competencias, dentro del proyecto de investigación que se está describiendo, encuentra una posición científica en un campo de estudio, si se desea, más general y complejo, que compete peculiarmente al área de educación de adultos, en sus formas más avanzadas (Frabboni, Pinto Minerva, 2003). En su interior, se discuten las categorías epistemológicas, entre ellas la relación, en una dimensión dialéctica teoría-práctica, procesos de conocimiento y aprendizaje. Estas categorías también remiten a un campo de investigación interdisciplinario que permitió demostrar la relevancia de los contextos sociales (Pontecorvo, 1995), de las prácticas culturales (Bruner, 1990) y profesionales (Zuccheromaglio, 1995), procesos de participación (Lave, Wenger, 2006), que contribuyen a caracterizar los procesos del aprendizaje.

La experiencia, como carácter constitutivo del aprendizaje y formación, tiene una justificación científica, fundada pedagógicamente, que invoca de forma evidente las tesis deweyanas, planteadas como base de la educación y de la posibilidad más amplia de una vida inspirada en principios democráticos (Dewey, 1949a; Dewey, 1949b).

Partiendo de la centralidad que, en los sistemas organizativos orientados al *lifelong learning*, revisten la creación de nuevos conocimientos y la valorización de las competencias de las personas —incluidos sus valores, emociones, percepciones y relaciones—, el propósito de la intervención formativa ha sido la de fomentar procesos de innovación en las diversas realidades organizativas del Foro Nacional del Tercer Sector y del CSV. Este proceso se realizó a través de la definición y difusión de procedimientos y dispositivos de identificación y validación de las competencias profesionales y de la vida, en general, del aprendizaje adquirido en contextos no formales e informales, para apoyar, por lo tanto, los procesos de cambio en curso gracias también al uso de métodos apropiados de intervención.

Al planificar la formación de quienes podrán operar en el campo del reconocimiento y la validación de las competencia experienciales, el punto de partida se caracterizó por

la conciencia de tener que trazar un camino formativo que no era sólo una cuestión de técnicas, sino también una elección de visión con respecto a las personas, sus recursos, lugares y contextos donde se genera el aprendizaje. Partiendo de la conciencia de que, para ser reales, auténticos, los procesos de identificación y validación de las competencias experienciales deben caracterizarse por un fuerte valor educativo.

Por lo tanto, era necesario tener en cuenta algunos riesgos que podrían conducir a perder de vista el significado y los objetivos de la validación y certificación de las competencias.

En primer lugar, el riesgo de reduccionismo a formas de pura ingeniería de la evaluación y validación de los aprendizajes en los que existe la posibilidad de que la dimensión y la búsqueda del significado desaparezca. Estrechamente conectado al primero, existe el riesgo de adoptar un concepto que entienda la competencia según una dimensión técnica y funcional exclusiva dirigida únicamente a la adquisición de habilidades profesionales específicas y no a una dimensión proactiva y procesal de la misma (Alberici, 2008).

La reiteración en diferentes contextos de modelos de acción estandarizados, sin una reflexión adecuada sobre qué es la competencia y cómo es posible evaluarla y hacerla reconocible, puede conllevar una trivialización del proceso, reduciéndolo a un camino de naturaleza administrativa. El resultado es, por tanto, el uso de métodos mecanizados, no muy caros en términos de tiempo y recursos, que terminan penalizando precisamente el momento de la reconstrucción y la reelaboración reflexiva de la experiencia individual.

A la luz de lo dicho hasta ahora, los objetivos formativos perseguidos fueron:

- promover la adquisición y el desarrollo de principios, elementos teóricos y conocimientos para la gestión de procesos organizativos y formativos basados en las competencias;
- definir y desarrollar empíricamente métodos y herramientas para la identificación y la validación de las competencias y el aprendizaje adquiridos especialmente en contextos no formales e informales.

Con este fin, el curso de formación se articuló en actividades de laboratorio con el establecimiento de tres laboratorios:

1. Laboratorio Biográfico⁵
2. Laboratorio de Balance de competencias⁶

5. Los principales objetivos de aprendizaje esperados son básicamente dos:

- Adquisición de la capacidad de realizar entrevistas biográficas y analizar los textos producidos.
- Desarrollo de la conciencia de los resultados que pueden lograrse en general mediante el método biográfico, a nivel cognitivo y educativo.

6. En términos de *learning outcomes*, el laboratorio persiguió los siguientes objetivos:

- Conocimiento de las metodologías y herramientas para guiar y acompañar a las personas en los procesos de transición de la edad adulta.
- Conocimiento crítico de los métodos y herramientas para reconstruir, identificar y analizar el aprendizaje previo, relacionados con contextos no formales e informales y las competencias experienciales.

3. TALLER DE PROYECTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LA CARTERA ELETRÓNICA DE LAS COMPETENCIAS⁷

El principal hilo conductor que se puede encontrar en los tres laboratorios es el análisis de las adquisiciones a través de la experiencia, la posibilidad de reconocerse en la propia experiencia, de valorizar y objetificar este valor a los ojos del otro. Empezando por los métodos biográficos o autobiográficos, por los métodos de descripción y análisis de la experiencia y de las prácticas de cartera de las competencias, de hecho, la premisa común es que la experiencia, para desarrollarse en toda su riqueza, necesita un trabajo de formalización reflexiva que empiece por la explicitación de las historias de vida hasta el reconocimiento de la implicación de la persona en estas historias y las transformaciones inducidas en la forma de conocer, actuar y ser (Serreri, 2007).

En resumen, los objetivos específicos perseguidos por los tres laboratorios fueron:

- Comprender los elementos teóricos básicos del modelo de formación basado en las competencias;
- Conocer las características formales de los principales métodos y herramientas cualitativas de tipología narrativa-biográfica;
- Conocer los métodos de acompañamiento y orientación de los adultos.
- Conocer los métodos de análisis, reconocimiento y validación de las competencias.

4. CONCLUSIONES

La formación, como trampolín estratégico para fomentar la innovación de los procesos en el FNTS y en el CSVnet, es parte de las más recientes pautas regulatorias euro-

-
- Planificar actividades de orientación educativa y de maduración (adopción de la lógica de las competencias, enfoque holístico, centralidad del sujeto).
 - Proyectar, realizar y seleccionar dispositivos articulados para objetivos destinados a la reconstrucción de las experiencias y puesta en evidencia, surgimiento del aprendizaje y competencias experienciales.
 - Utilizar las herramientas, construídas mediante la adopción de la lógica del Balance de competencias, en los procesos de acompañamiento de sujetos adultos en las diferentes transiciones personales y laborales.
 - Favorecer, promover procesos de *empowerment*;
7. En términos de resultados de aprendizaje, el laboratorio tenía los siguientes objetivos:
- Conocimiento crítico de las herramientas y métodos para identificar y formalizar el conocimiento experimental apropiado para el objetivo;
 - Conocimiento de las características de la herramienta de la cartera eletrónica de las competencias: fases de realización y contenido;
 - Programación de las características y adaptación del dispositivo a los diferentes objetivos;
 - Ser capaz de aplicar las herramientas que conforman la cartera eletrónica para la aclaración y documentación de las competencias;
 - Poder apoyar a un beneficiario en la redacción completa de una cartera eletrónica

peas y nacionales sobre el *lifelong y lifewide learning*⁸. Éstas han ayudado a garantizar que el reconocimiento social e institucional del aprendizaje experiencial, de todas las competencias, se convirtiese, más que en el pasado, en un derecho de la persona a capitalizar y gastar sus habilidades, independientemente de cómo fueran adquiridas. Esto resulta ser una oportunidad para no disipar, sino más bien mejorar, a través de su reconocimiento, un patrimonio de conocimientos que pertenecen a las personas, organizaciones y territorios.

Para reducir el riesgo de que la retórica prevalezca a expensas de cambios sustanciales, tenemos que empezar reconociendo el papel clave que el desarrollo de las competencias reviste para construir una sociedad que no sólo se base en el conocimiento, sino que esté orientada a aumentar la cohesión social, la participación y la ciudadanía activa, principios, sin embargo, reafirmados por la reforma del Tercer Sector⁹. El desarrollo de nuevas competencias, así como el hacer aflorar y dar valor a aquellas que, aunque valiosas y transferibles, a menudo permanecen invisibles, constituyen, de hecho, un factor crucial para responder a las continuas tensiones debidas a las nuevas cuestiones sociales y a la evolución de los contextos organizativos, incluidos los del Tercer Sector.

También debemos reconocer el papel que la adopción de la construcción de la competencia y un enfoque por competencias proyecta sobre la manera de planificar y practicar la formación. Un discurso que comienza con el mismo papel del formador que tendrá que desarrollar una función de acompañamiento, orientación y apoyo a los trayectos formativos, de facilitador del aprendizaje, no sólo a través de la necesaria transmisión del conocimiento, sino que en el sentido de transformar las experiencias individuales, en diferentes contextos y tiempos de la vida y del trabajo, en adquisiciones y aprendizaje conscientes, reflexivos y proactivos.

Asumir la construcción de la competencia y la lógica que ésta implica, permite gestionar la integración entre el sujeto y el contexto, incluso el experiencial, exaltando al mismo tiempo y con la misma fuerza los roles para entender la lógica de cómo funciona el individuo en una situación. Asumir esta herramienta permite explicar cuáles son las dimensiones subjetivas que se activan en la acción, no sólo del trabajo, con el fin de prever su desarrollo, reconociendo y certificando su existencia.

Simplificando, por lo tanto, la construcción de competencia permite situar en una relación dinámica y entender la relación entre la formación sobre una base experiencial y

8. Véase lo que ya se ha expresado en el segundo párrafo.

9. “*Al fine di sostenere l'autonoma iniziativa dei cittadini che concorrono, anche in forma associata, a perseguire il bene comune, ad elevare i livelli di cittadinanza attiva, di coesione e protezione sociale, favorendo la partecipazione, l'inclusione e il pieno sviluppo della persona, a valorizzare il potenziale di crescita e di occupazione lavorativa, in attuazione degli articoli 2, 3, 18 e 118, quarto comma, della Costituzione, il Governo è delegato ad adottare, entro dodici mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, uno o più decreti legislativi in materia di riforma del Terzo settore*” (Art. 1, de la Ley de 6 de junio de 2016, n. 106, Delegación al Gobierno para la Reforma del Tercer Sector, de la empresa social y la disciplina del servicio civil universal).

el reconocimiento social del conocimiento de los individuos. El proceso anterior permite sacar la formación de los estrechos límites del mero entrenamiento, de la finalización de la tarea que penaliza la autonomía, la responsabilidad y el crecimiento de los individuos. Se puede entender cómo todos estos aspectos corroboran la capacidad de la persona, ciudadano y trabajador para cambiar en contextos cambiantes, adaptarse permanentemente al cambio, aprender a aprender, desarrollar una mayor autoconfianza y activar su formación o planificación profesional. Si quisiéramos simplificar el concepto, podríamos resumirlo en la capacidad de saber cómo usar lo que se ha aprendido.

La formación así entendida también se convierte en una poderosa herramienta de *empowerment* disponible para las entidades del Tercer Sector para fortalecer la conciencia de sus recursos humanos y para regenerar las motivaciones con respecto a su identidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini, G. & De Natale, M.L. (coords.) (2015). *Il dibattito sulle competenze: quale prospettiva pedagogica?*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Alheit, P., Bron-wojciechowska, A., Brugger, E. & Dominicé, P. (Eds.) (1995). *The biographical approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Bateson, G. (2001). *Verso un'ecologia della mente*. En G. Bateson, (coord.), *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1999). *Modernizzazione riflessiva*. Trieste: Asterios.
- Bresciani, P.G. (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. London: Harvard University Press.
- Carlot, C., Filloque, J-M., Osborne, M. & Welsh, P. (2015). Introduction: The role of higher education in regional and community development and in the time of economic crisis. En C. Carlot, J-M. Filloque, M. Osborne, P. Welsh, (Eds.), *The role of higher education in regional and community development and in the time of economic crisis* (pp. 1-18). Leicester: NIACE.
- CEDEFOP (2009). *European guidelines for validating non formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2010). *2010 update of the European Inventory on the validation of non-formal and informal learning. Final Report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2016). *European guidelines for validating non formal and informal Learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European- Communities.
- Dewey, J. (1949a). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

- Dewey, J. (1949b). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università*. Roma: Anicia.
- Di Rienzo, P. (2016). Ecologia della narrazione. Spazi trasformativi per le biografie in formazione. *METIS*, VI(1), 1-6.
- Di Rienzo, P. (2018). Competenze per una democrazia diffusa e sostenibile. Il riconoscimento e la validazione delle competenze strategiche nel Forum Nazionale del Terzo Settore. *Focus on Lifelong Lifewide learning*, 16(32), 1-18.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (Ed.) (2001). *The age of learning*. London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London: Routledge.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Knowles, M.S. (1989). *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lave, J. & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato*. Trento: Erickson.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingenierie des competences*. Paris: Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida Editori.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser le compétence*. Paris: Éditions d'organisation.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Michellini, M., Musella, M., Ragozini, G. & Scalisi, P. (2017). Professioni emergenti, competenze trasversali. Interconnessioni tra volontariato e mercato del lavoro. En R. Guidi, K. Fonović & T. Cappadozzi (coords.), *Volontari e attività volontarie in Italia. Antecedenti, impatti, esplorazioni*. Bologna: il Mulino.
- Morgan-Klain, B. & Osborne, M., (2007). *The concepts and Practices of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Pontecorvo, C. (1995). L'apprendimento tra culture e contesti. En C. Pontecorvo, A. M. Ajello & C. Zuccheromaglio, (coords.), *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED.
- Ryken, D.S. (2007). Competenze chiave: affrontare le sfide importanti della vita. En D.S. Ryken & L. H. Salganik, (coords.), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano: FrancoAngeli.

- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*. Milano: Oscar Mondadori.
- Serreri, P. (2007). Riflessività, empowerment e proattività nei bilanci di competenza a lavoratori studenti iscritti all'università. En A. Alberici, C. Catarsi, I. Loiodice & V. Colapietro, (coords.), *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua* (pp. 33-49). Milano: FrancoAngeli.
- Viteriti, A. (2018). Di cosa parliamo quando parliamo di competenze? En L. Benadusi & S. Molina, (coords.), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- Zuccheromaglio, C. (1995). Studiare le organizzazioni. Apprendimento, pratiche di lavoro e tecnologie nei contesti organizzativi. En C. Pontecorvo, A. M. Ajello & C. Zuccheromaglio, (coords.), *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED.

NO HAY QUE OLVIDAR EL *LIFE-DEEP-LEARNING* EN LA EDUCACIÓN: LA DIMENSIÓN SUBJETIVA, EMOCIONAL Y RELACIONAL DEL APRENDIZAJE EN PROCESOS Y EN CONTEXTOS EDUCATIVOS Y FORMATIVOS

Maria Grazia Riva

RESUMEN

Los términos Aprendizaje y Educación se analizan teniendo en cuenta los diferentes significados que asumen en los distintos idiomas. El aprendizaje y la educación a lo largo de la vida deben cultivarse desde la infancia, gracias a la formación de los padres y las familias, para que sean capaces de conocer los distintos modelos pedagógicos. Por tanto, para conseguirlo es necesario invertir en la formación continua de los adultos. La importancia del aprendizaje profundo de la vida también se destaca como una mejora de la dimensión subjetiva, emocional y relacional del aprendizaje a lo largo de la vida y en todos los contextos. La responsabilidad emocional significa tomar conciencia de las propias características subjetivas, de los propios conflictos emocionales, conocerlos y procesarlos, para poder reconocer los de los demás, de los sujetos en aprendizaje, guiándolos a tomar conciencia de sí mismos. Éste puede ser guiado por figuras, consultores o formadores, capaces de crear entornos educativos transformadores y de orientar hacia un auténtico aprendizaje profundo, que se integra con las otras dimensiones.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje, Educación, *Lifelong*, *Lifewide* y *Life-deep Learning*.

RIASSUNTO

I termini *Learning* e *Education* vengono analizzati tenendo in considerazione i significati diversi che assumono nelle varie lingue. L'apprendimento e l'educazione permanenti vanno coltivati dall'infanzia, grazie alla formazione dei genitori e delle famiglie, in modo

che siano messi in grado di prendere consapevolezza dei vari modelli pedagogici. Per realizzare questo è quindi necessario investire nella formazione permanente degli adulti. Si pone in evidenza, poi, l'importanza del *life-deep learning* come valorizzazione della dimensione soggettiva, emotiva e relazionale dell'apprendimento lungo l'arco della vita e in tutti i contesti. Responsabilità emotiva significa prendere consapevolezza delle proprie caratteristiche soggettive, dei propri conflitti emotivi, conoscerli ed elaborarli, per essere in grado di riconoscere quelle degli altri, dei soggetti in apprendimento, guidandoli a prendere a loro volta consapevolezza di sé. Questo può essere guidato da figure, consulenti o formatori, capaci di creare ambienti educativi trasformativi e di guidare verso un autentico *deep-learning*, che si integri con le altre dimensioni.

PAROLE CHIAVE

Learning, Education, Lifelong, Lifewide e Life-deep Learning.

ABSTRACT

The words Learning and Education are analyzed taking into consideration the different meanings they have in different languages. Lifelong learning and education must be cultivated from childhood, thanks to the training of parents and families, so that they are enabled to become aware of the different pedagogical models. To achieve this, it is therefore necessary to invest in the continuing education of adults. Furthermore, the importance of life-deep learning is highlighted as an enhancement of the subjective, emotional and relational dimension of learning throughout life and in all contexts. Emotional responsibility means becoming aware of one's own subjective characteristics, one's own emotional conflicts, knowing and processing them, in order to be able to recognize those of others, of the subjects in learning, guiding them to become aware of themselves. It can be guided by professionals (consultants or trainers) who are able to create transformative educational environments and to guide towards an authentic life-deep-learning, in integration with the other dimensions.

KEYWORDS

Learning, Education, Lifelong, Lifewide and Life-deep Learning.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Maria Grazia Riva es Profesora Titular de Pedagogía General en la Universidad de Milán-Bicocca, donde imparte clases de Pedagogía de la relación educativa y Consultoría Clínica en formación. Actualmente es Directora del Departamento de Ciencias

Humanas para la formación y Pro-rectora de Orientación. Ha realizado numerosas investigaciones y publicaciones en el campo de la educación continua, el asesoramiento pedagógico, la formación de educadores y docentes, el maltrato infantil, las dimensiones emocional y afectiva en la educación y el aprendizaje: <https://boa.unimib.it/browse?type=author&order=DESC&rpp=20&authority=rp04938>.

Como sabemos, la educación permanente ha sido declinada en términos de *Life-long-learning* y *Life-wide-learning*. Sin embargo, no debemos olvidar el papel del *Life-deep-learning*, es decir, del tipo de aprendizaje profundo que concierne a todas las dimensiones del sujeto, de los grupos, de las comunidades. Es decir, nos referimos al aprendizaje subjetivo, emocional, relacional que toca las fibras profundas y autobiográficas, las historias de vida y formación de todos nosotros. Como es sabido, los términos *Learning and Education* toman diferentes significados en los diferentes idiomas. Pensando en el idioma y contexto italiano, se puede decir que la experiencia de aprendizaje es parte de la experiencia más amplia de la educación, se implementa a través de la relación dentro de los contextos y dispositivos educativos, y a través de procesos experienciales complejos y globales. Es importante tener en cuenta que el aprendizaje no puede ser concebido de una forma reductiva, segmentado o concebido como partes yuxtapuestas. El aprendizaje, desde la infancia, es un proceso emocional, complejo y holístico, que involucra capacidades cognitivas y recursos afectivos, motivaciones profundas, conscientes e inconscientes, así como contar con figuras educativas de apoyo y soporte, además de poderse apoyar en un grupo, una red relacional que refuerce todos estos aspectos. Esto nos lleva a considerar la importancia de un enfoque atento también a las dimensiones emocionales y afectivas en proyectos e intenciones de construcción europea de la “sociedad del conocimiento”.

Es importante no considerar sólo los aspectos asépticamente de instrucción y de contenido, las indicaciones generales de las directrices relativas al comportamiento a tener o hacia el que ir. Consideremos, por ejemplo, las directrices europeas sobre las *Life skills* —capacidad emprendedora, espíritu crítico, capacidad para trabajar en equipos y grupos, para ser de mente abierta y abiertos a la innovación— o, incluso, recordemos la Agenda 2030, dedicada a los temas de la sostenibilidad, desde la medioambiental, pasando por la económica hasta la socioeducativa —la igualdad de género, la *Social Justice*, la defensa de los derechos de los niños, de las minorías y de las mujeres. Tales directrices, aunque importantes y muy compartibles, tienen dificultades para verse realizadas. Una de las razones por las que cuesta que se puedan cumplir se puede señalar en la constatación de que, al fin y al cabo, en el fondo se mantiene una ilusoria idea lineal y reduccionista del aprendizaje y de la educación, como si fuera suficiente enunciar unos valores, unos destinos deseables para que luego las personas se orienten linealmente en esa dirección.

Sin embargo, si realmente fuera así, los acontecimientos humanos y sociales habrían seguido trayectorias diferentes, la sociedad no estaría tan impregnada de violencia y odio, de intolerancia, miedo y rechazo a la diversidad, falta de respeto a los derechos civiles, empezando por los de la infancia. Aprendizaje y educación permanentes deben cultivarse desde la infancia, a través de la formación de los padres y de las familias, prestando atención a la forma en la que se relacionan con los niños y las niñas, ayudándoles a tomar conciencia de qué modelos pedagógicos, mentalidad, creencias, miedos, ansiedades, emociones transmiten a los niños, de qué aspectos transmiten del patrimonio de las generaciones anteriores en el pasaje transgeneracional, de cómo ejercen el poder y la autoridad en las prácticas educativas, de qué conceptos del cuerpo, del contacto, de la posibilidad de cercanía emocional real comunican, de qué conflictos vuelcan sobre sus hijos —por ejemplo, en lo referente a la definición de género masculino y femenino, a las relaciones entre ellos y entre adultos y niños.

Como ya aclaró Freud, pero también Bowlby, Balint, Klein, Winnicott y muchos otros estudiosos, lo que sucede en los primeros años de la vida sienta las bases para la vida futura. El hito fue, sin duda, la identificación del fenómeno del *transfert* por parte del psicoanálisis. De hecho, lo que se experimenta en las relaciones primarias con los padres y con los *care-givers* está profundamente interiorizado y se constituye, de por vida, como un condicionamiento interno que produce impulsos que irrumpen y dan forma a los comportamientos posteriores. Dada la asistencia de los niños a los servicios de la infancia, se hace cada vez más importante la educación permanente de los educadores de la primera infancia porque precisamente sus comportamientos también afectan e influyen en el mundo interno de los sujetos y en el clima relacional de los grupos de formación que constituyen el ambiente de vida del niño.

Si un niño es tratado con respeto, interioriza la experiencia del respeto y será natural para él ejercer respeto como adolescente y como adulto, y vivirá entonces, por ejemplo, el aprendizaje de las directrices europeas sobre las diversas competencias de la ciudadanía no como una imposición extraña o algo difícil, complicada, sino como algo que es connatural y cercano a él. Lo mismo se aplica a todos los demás derechos, valores y directrices. Por lo tanto, queda claro que la educación permanente debe ser implementada primero en la infancia, y para ello es necesario invertir fuertemente en la formación permanente de los adultos que cuidan de la infancia, ya sean padres, docentes, educadores, voluntarios, etc. La experiencia infantil afecta mucho también, según el psicoanálisis, al comportamiento en grupos y en el mundo del trabajo, en las organizaciones y en las instituciones. En primer lugar, deben considerarse como contextos educativos en los que se llevan a cabo importantes procesos educativos, que afectan al bienestar de las personas que trabajan y, de hecho, también a su identidad.

Sin embargo, también se puede decir lo contrario, a saber: que sus personalidades inciden sobre el tipo de clima organizativo que se crea, que, a su vez, afecta mucho al tipo de decisiones tomadas y, por lo tanto, a las prácticas concretas de trabajo. Autores como

Kets de Vries (2001), por ejemplo, han evidenciado el gran peso de la infancia irresuelta en los líderes de las organizaciones y empresas. Por ejemplo, es el caso del Sr. X, un empresario de 44 años, padre de cuatro hijos, que solicitó ser sometido a un análisis a causa de la separación de su esposa, después de veintiún años de matrimonio. Alegaba que su esposa se había hecho demasiado independiente, y sentía que su vida no tenía más perspectivas. El Sr. X estaba muy angustiado por el futuro de su empresa y temía que ésta no sobreviviera al caos. De su historia familiar se descubre que el Sr. X era el más joven de seis hermanos: dos niños y tres hermanas. Su padre a menudo estaba fuera por trabajo. Él pensaba que era el favorito de su padre. Cuando el Sr. X tenía ocho años, su padre perdió su trabajo y su madre, más tarde, le ingresó en un hospital psiquiátrico, donde murió poco tiempo después. El Sr. X nunca fue capaz de averiguar la verdad, aunque siempre pensó que su padre se había suicidado. Todo había sido ocultado como si fuera un secreto familiar peligroso. Su madre era una mujer muy controladora, meticulosa y crítica que se preocupaba mucho del dinero y el futuro. El Sr. X nunca había sido capaz de ser como su madre hubiera querido que fuera.

Su infancia había sido muy difícil. Sus necesidades habían sido poco atendidas, tal vez porque era el más joven de la familia. Por ejemplo, el padre solía golpear a los niños, pretendiendo que durante las comidas estuvieran callados, con comentarios como: “Los niños deben ser como moscas en la pared, no se tienen que escuchar”. El padre estaba a menudo enojado incluso con su esposa, que lo criticaba mucho.

El Sr. X, como consecuencia de este ambiente familiar, siempre había tratado a las mujeres con gran cautela, viéndolas como peligrosas, hipercontroladoras y poco fiables. Para el Sr. X, el hecho de dirigir una empresa jugaba un papel simbólico muy importante, de redención con respecto a su pasado, ya se percibía como una forma de reparar su ‘yo’ herido. Liderar una empresa era para él una experiencia emocional intensa, vivida como un soporte para su baja autoestima. Además, él era un líder difícil, porque actuaba con sus empleados como su madre se había comportado con él, criticándolo y esperando lo imposible de él.

Para el Sr. X, la empresa era una extensión de su ‘yo’. El éxito en los negocios le había dado una sensación de confirmación y admiración, ayudándole a luchar así contra la sensación de inutilidad, impotencia y pasividad. Al mismo tiempo, utilizaba la empresa y su relación con los empleados como un psicodrama, como una forma de tener la sensación de dominar a su madre y a sus hermanos, que siempre lo habían criticado y envidiado. La empresa comenzó a tener serios problemas económicos siguiendo su estilo de liderazgo, porque la dirigía obedeciendo a su transferencia emocional basada en su historia familiar.

Otros enfoques, aunque muy cercanos, como el modelo de las *Group Relations* propuesto por el Instituto Tavistock, de Londres —que combina el enfoque sistémico con el psicodinámico— resaltan el papel desempeñado por las emociones inconscientes en las organizaciones; emociones como competencia, rivalidad, envidia, celos, ansiedad,

miedo al rechazo, marginación, aislamiento y el papel de los mecanismos de defensa contra emociones tan fuertes. Así, podemos ver en acción importantes transferencias, según lo que Freud identificó muy bien, es decir, reposiciones en el aquí y ahora del allá y entonces, a menudo inconscientes y ocultas pero igualmente capaces de actuar e incidir. Entonces se vuelve importante el papel de una formación que también tenga en cuenta el aprendizaje profundo (*deep-learning*), un tipo de aprendizaje realmente transformador porque puede actuar en profundidad. Dicha formación debe ser capaz de reconocer el papel de las dimensiones emocionales profundas del aprendizaje, trabajando precisamente en estos aspectos dinámicos y subjetivos de la personalidad individual pero también en fenómenos grupales, utilizando un diálogo realmente interdisciplinario, de forma que se puedan manejar los bloques que obstaculizan el cambio sustancial, más allá de fáciles aprendizajes superficiales y poco duraderos. Se debe prestar atención a los bloques, las resistencias del aprendizaje, porque son pistas que indican problemas, son síntomas y símbolos de otra cosa, que debe ser escuchada y buscada con paciencia y sensibilidad.

Por esta razón, es importante desarrollar, con una formación “global” adecuada, la competencia de la “responsabilidad emocional” en padres, docentes, educadores, trabajadores y líderes. La responsabilidad emocional significa tomar conciencia de los problemas propios y de las características subjetivas, de los conflictos emocionales, para conocerlos y procesarlos, para poder reconocer los de otros, de los sujetos en aprendizaje, guiándolos a tomar autoconciencia. En esto, un papel importante lo tiene el saber escuchar y ayudar a procesar las llamadas emociones “negativas”, como el odio – tan extendido hoy, como demuestra la gran propagación de los *hate speeches* y de las *fake news* – el resentimiento, la ira, el miedo. Si no se detectan y no se ayuda a procesarlas, pueden provocar graves malestares en los contextos educativos, y bloquear con toda certeza el aprendizaje profundo y auténtico, o sea el *deep-learning* que, de hecho, es capaz de acercar al sujeto a una transformación real. Este paso puede ser liderado por figuras destacadas, asesores, formadores conscientes y capaces de crear entornos educativos transformadores, para conducir hacia el auténtico aprendizaje profundo, integrándose con las otras dimensiones del *Life-long-learning* y *Life-wide-learning*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando editore.
- Baldacci, M., Frabboni, F. & Margiotta, U. (2012). *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Belanger, P. (2016). *Self-construction and Social Transformation. Lifelong, Lifewide and Life-deep Learning*. Hamburg: UNESCO - Institute for Lifelong Learning.

- Dozza, L. (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Kets De Vries, M. (2001). *L'organizzazione irrazionale. La dimensione nascosta dei comportamenti organizzativi*. Milano: Cortina.
- Riva, M.G. (2016). Educazione permanente: modello individuo-sistema e Lifedeeep Learning. En L. Dozza & S. Ulivieri (coords.), *L' Educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Russo, P. (2011). *L'educazione permanente nell'era della globalizzazione*. Milano: Franco Angeli.
- Secci, C. (2013). *Apprendimento permanente e educazione. Una lettura pedagogica*. Milano: Franco Angeli.

¿CÓMO RELEER LA *ADULT EDUCATION* HACIA EL 2030?

Giuditta Alessandrini

RESUMEN

La contribución, comenzando desde la perspectiva de los estudios de pedagogía laboral, subraya el nuevo valor de los estudios de educación de adultos en el contexto de problemas educativos y de formación. Algunos de los escenarios contemporáneos son particularmente significativos: la dinámica demográfica, la crisis en el mundo del trabajo inducida también en gran medida por la cuarta revolución industrial, los nuevos fenómenos de análisis de necesidades (desajuste de habilidades y sobreeducación), la advertencia del *reskilling* (reciclaje profesional) al cual la OCDE (2017, 2018) y la OIT (2018) hacen referencia insistentemente en los últimos informes. El documento se centra en la idea de inversión en educación de adultos como un contraste con la fragilidad del capital humano del país; inversión fundamental en políticas de readaptación de adultos (especialmente para esa parte de la población con pocas habilidades). Los datos de PIAAC muestran cómo en Italia sólo el 20,1% de la población adulta participa en la formación profesional, la mitad del promedio de la OCDE (40,4%); por lo tanto, es necesario combinar estas políticas con los problemas de sostenibilidad previstos por la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, en particular en lo que respecta al objetivo 8, en relación con la necesidad de un trabajo decente e inclusivo.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía laboral, educación de adultos, recapacitación.

RIASSUNTO

Il contributo, partendo dalla prospettiva degli studi di ‘pedagogia del lavoro’, sottolinea la nuova valenza degli studi di educazione degli adulti nel contesto delle problematiche formative. Alcuni degli scenari della contemporaneità sono particolarmente significativi: le dinamiche demografiche, la crisi del mondo del lavoro indotta anche in gran misura dalla quarta rivoluzione industriale, i nuovi fenomeni di analisi dei fabbisogni (*skill*

mismatch ed *overeducation*), il monito del *reskilling* che l'OCSE (2017, 2018) e l'ILO (2018) richiamano insistentemente negli ultimi rapporti. Lo scritto focalizza l'idea dell'investimento in educazione degli adulti come 'contrasto alla fragilità del capitale umano del paese'; fondamentale investire nelle politiche di *reskilling* degli adulti (soprattutto per quella parte della popolazione con basse *skills*). I dati PIAAC mostrano come in Italia solo il 20,1% della popolazione adulta partecipa alla formazione professionale, metà della media OCSE (40,4%). Occorre dunque coniugare tali *policies* con le istanze della sostenibilità previste dall'Agenda Onu 2030, in particolare per quanto concerne il goal 8, relativo all'esigenza del lavoro dignitoso ed inclusivo.

PAROLE CHIAVE

Pedagogia del lavoro, educazione degli adulti, reskilling.

ABSTRACT

This paper, starting from the perspective of labor pedagogy studies, underlines the new value of adult education studies in the context of educational and training problems. Some of the contemporary scenarios are particularly significant: the demographic dynamics, the crisis in the world of work induced also to a large extent by the fourth industrial revolution, the new phenomena of analysis of needs (skill mismatch and overeducation), the warning of the reskilling that the OECD (2017, 2018) and ILO (2018) insistently refer to the latest reports. The paper focuses on the idea of investment in adult education as a contrast to the fragility of the country's human capital; fundamental investment in adult reskilling policies (especially for that part of the population with low skills). PIAAC data show how only 20.1% of the adult population in Italy participates in professional training, half of the OECD average (40.4%). It is therefore necessary to combine these policies with the sustainability issues envisaged by the UN 2030 Agenda, in particular as regards Goal 8, relating to the need for decent and inclusive work.

KEYWORDS

Pedagogy of work, adult education, reskilling.

NOTAS BIOGRAFICAS

Giuditta Alessandrini es Profesora titular senior de pedagogía de recursos humanos en la Universidad de Roma Tre. Coordinó el Doctorado en Teoría e Investigación Educativa y Social y dirigió el Máster Especialista en RRHH. Es miembro de la Secretaría de ASviS (Alianza Italiana para el Desarrollo Sostenible). Entre las publicaciones: *Atlante*

di Pedagogia del Lavoro (FrancoAngeli, 2018), *Sostenibilità e Capability Approach* (FrancoAngeli, 2019) e *Lavorare nelle risorse umane* (Armando, 2019).

1. MIRADA INTRODUCTIVA

El núcleo de mi breve contribución está relacionado con las temáticas en las que estoy implicada desde hace algunos años, por un lado en el campo de los estudios sobre la *pedagogía del trabajo* y, por otro, sobre la difusión en el país de enfoques relacionados con el *capability approach* en el contexto de problemas educativos y formativos y los escenarios de la Agenda 2030 (Alessandrini, 2014; 2017; 2019a; 2019b; ONU, 2015).

Quiero enfatizar que, mirando atrás, desde el Congreso de Montreal en 1960, y luego en la Conferencia de la Unesco de 1997, la educación de los adultos ha venido siendo considerada como el eje fundamental de un mundo en transformación, y sigue siendo un derecho, o sea, “una clave para el siglo XXI”.

Hoy creo que todos debemos —como pedagogos pero también *tout court* como intelectuales— comprometernos a una relectura necesaria de los diversos aspectos que caracterizan los temas de investigación de la *adult education* considerando las variables típicas de los escenarios contemporáneos: las dinámicas demográficas que ven la expansión de lo que se ha llamado adultescencia, la crisis del mundo del trabajo también inducida en gran medida por la cuarta revolución industrial, los nuevos fenómenos de análisis de las necesidades (*skill mismatch* y *overdeducation*), la advertencia de *reskilling* que instituciones como la OCDE (2017; 2018) y la OIT —Organización Internacional del Trabajo— (2018) recuerdan constantemente en sus últimos informes.

Me gustaría recordar que, según las estadísticas de la ONU, Italia registra un valor del 2,6% de los adultos de 65 años en edad laboral —lo que la convierte en el segundo país “más viejo” de la OCDE, después de Japón— y este número se reducirá al 1,5% antes del 2050. Por lo tanto, hay 3,5 personas de edad avanzada (65+) por cada diez adultos en edad de trabajar (15-64).

2. ‘RELEER’ LA ADULT EDUCATION

Algunos elementos deben considerarse cuidadosamente, además de algunos datos que citaré sintéticamente a continuación:

- la necesidad de ver la inversión en educación de adultos como una *barrera de la fragilidad del capital humano del país*;
- la necesidad de conectar la VET (*Vocation Educational Trainer*) con la educación de adultos;
- la necesidad de vincular la educación de adultos con la educación para la ciudadanía y una renovada solidaridad democrática;

- activar las políticas de reformación de adultos (especialmente aquel sector de la población con pocas competencias), considerando la necesidad de contraste con la polarización geográfica del país.

Las preguntas que nos hacemos también como pedagogos del trabajo son las siguientes: ¿cómo organizar una formación profesional para adultos *low skills*? ¿Cuál es el papel del NQF (*National Qualifications Framework*) a la hora de apoyar la mejora formativa de los jóvenes no cualificados? ¿Cuál es el papel de una nueva formación profesional? ¿Cómo fomentar la motivación para volver a formarse y para estimular las políticas públicas en esta dirección? ¿Qué enfoques metodológicos innovadores habría que promover con respecto a nuevas y más complejas dinámicas del aprendizaje?

3. LA FRAGILIDAD EDUCATIVA

Con respecto a la fragilidad educativa de los adultos en nuestro país, merece la pena aportar algunos datos del Informe de “*Educación de los Adultos*” de la OCDE recopilados en un *Draft de noviembre del año pasado* (OECD, 2019), que atañen tanto al nivel macro como al micro:

- el 38% de los adultos tienen un nivel de alfabetización y aritmética decididamente pobre con un promedio de la OCDE del 26,3% (sólo mejor en comparación con Turquía y Chile);
- el 33,6% de los trabajadores tienen un nivel de alfabetización y aritmética decididamente pobre en comparación con el promedio de la OCDE del 22,7%. Los adultos muestran la dificultad de encontrar un lugar en el mercado laboral y, cuando están en el trabajo, pueden tener dificultades para acceder a oportunidades de trabajo productivo;
- en Italia sólo el 20,1% de la población adulta participa en la formación profesional, la mitad del promedio de la OCDE (40,4%);
- sólo el 14% de los adultos poco cualificados participan en la formación profesional, menos de la mitad del promedio de la OCDE (29,8%), aunque los menos cualificados son probablemente los que necesitan más formación.

4. LA BRECHA DE CRECIMIENTO SE AMPLÍA

El porcentaje de participantes en la formación respaldada por los Fondos Interprofesionales que no otorga ninguna certificación disminuyó del 51,2% en el 2014 al 38,2% en el 2016 (Forti, 2018).

Por lo tanto, se abre una cierta brecha entre las tendencias esperadas en los próximos años en el Norte y en el Centro-Sur, lo que llevaría a ensanchar aún más la brecha de crecimiento ya presente desde hace muchos años entre un Norte más dinámico (también

porque está mucho más abierto a los mercados internacionales) y un Centro-sur más ligado al crecimiento moderado en la demanda interna y cuyas necesidades resultan más dependientes de la demanda de reemplazo de los trabajadores jubilados.

Considerando las tasas de demanda sectorial, del Informe Excelsior (*ANPAL-Union-Camere*, 2018), resulta que en los primeros puestos están la salud y la asistencia social (con una tasa media anual de necesidad del 3,8%), el turismo y la restauración (3%), los servicios públicos (2,9%), la educación (2,8%) y los servicios operativos para empresas y particulares (2,6%). El sector sanitario debe este resultado sobre todo a la demanda de reemplazo y sustitución; el turismo y la restauración, en cambio, muestran generalmente la tasa más alta en la demanda expansiva, o sea en la demanda de nuevos empleados. Excluyendo los Servicios Públicos, los sectores industriales con la tasa de demanda más alta en la media del período son la industria alimentaria, las industrias ópticas y médicas, de cuero y calzado, con tasas del orden del 2%, mientras que el sector de los servicios con la tasa más baja es el de las telecomunicaciones (1,1%).

Es interesante observar que, en general, la industria presenta un marco de necesidades menores debido a los valores negativos de la demanda de expansión, que en los servicios es casi siempre positiva, a excepción de los servicios de los medios de comunicación y de las telecomunicaciones. Surge la duda de si nuestro país sabrá aprovechar las nuevas oportunidades que resultan de la digitalización y, por lo tanto, de las dinámicas de la innovación relacionadas con la cuarta revolución industrial.

5. MUY Poca FORMACIÓN PROFESIONAL PARA ADULTOS

Sin embargo, Italia sigue a la cola de los estándares internacionales. Demasiados adultos —incluidos los *no cualificados*— continúan sin participar en las oportunidades de aprendizaje y una alta cantidad de empresas continúan sin proporcionar ninguna formación a sus trabajadores. Los *datos de PIAAC* (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) muestran cómo:

- en Italia, como ya se ha señalado anteriormente, sólo el 20,1% de la población adulta participa en la formación profesional, la mitad del promedio de la OCDE (40,4%);
- sólo el 14% de los adultos poco cualificados participan en la formación profesional, menos de la mitad del promedio de la OCDE (29,8%), aunque los menos cualificados son probablemente los que necesitan más formación¹.

En mi opinión, por lo tanto, se debería *alentar a los trabajadores vulnerables a participar en la formación*. En Italia los empleados vulnerables (trabajadores poco cualifica-

1. Ver Survey of Adult Skills (PIAAC), <http://skills.oecd.org> e <http://www.oecd.org/site/piaac> (última consulta 21/01/2019).

dos y mayores) son los que *menos se benefician* de las oportunidades de formación, con disparidades significativas en el acceso a las oportunidades de aprendizaje. También es necesario combinar estas *políticas* con las demandas de sostenibilidad previstas por la Agenda 2030 de la ONU. El objetivo 8 de la Agenda destaca la necesidad de un trabajo decente para todos y que se destinen recursos en este sentido para fomentar transiciones profesionales. La dimensión central de la inversión en el *lifelong learning* es el *fil rouge* subyacente a la *ratio* de la Agenda, como ya se ha demostrado en un trabajo misceláneo reciente (Alessandrini, 2019b).

Sólo vigorizándolas mediante la concienciación antes ya mencionada, los estudios y las experimentaciones en el ámbito de la educación de adultos y del *lifelong learning* podrán incrementar este nuevo impulso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alessandrini, G. (2014). *La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini, G. (2017). *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini, G. (2019a). *Lavorare nelle “Risorse Umane”. Competenze e formazione 4.0*. Roma: Armando.
- Alessandrini, G. (2019b). *Attualità del capability approach in Europa e sviluppo della sostenibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Anpal-Unioncamere (2018). *Sistema Informativo Excelsior. Previsione dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2018-2022)*. Roma.
- ILO (2018). *Skills policies and systems for a future workforce*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/publication/wcms_618170.pdf.
- OECD (2017). *Strategia per le competenze dell'OCSE Italia 2017*. Paris. <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Strategia-per-le-Competenze-dell-OCSE-Italia-2017-Sintesi-del-Rapporto.pdf>.
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. Paris. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- OECD (2019). *Adult Learning in Italy. What role for joint Interprofessional Found*. Paris. <https://www.oecd.org/italy/adult-learning-in-italy-9789264311978-en.htm>.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución de la Asamblea General.

DOS EXIGENCIAS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN ESPAÑA: LA DIDÁCTICA DE LENGUAS Y DE LAS TIC

María-Teresa del-Olmo-Ibáñez

RESUMEN

Este trabajo se centra en la apreciación en España sobre la necesidad del aprendizaje de lenguas y la adquisición de competencias tecnológicas, en todos los niveles y ámbitos de la educación, desde la perspectiva de la formación permanente. Se ha atendido a la legislación, y a las propuestas de las instituciones responsables de la gestión formativa y de los agentes sociales. Éstos últimos son, a su vez, receptores y afectados por las fluctuaciones socioeconómicas y por el nivel educativo de la población.

El objetivo último es identificar la importancia que se otorga a la didáctica y al aprendizaje de lenguas y de las TICs. Para llegar a ello, se realiza una síntesis del panorama general de la educación a lo largo de la vida en España, sus líneas principales, y un análisis de su problemática y necesidades desde la perspectiva oficial y desde la de los agentes sociales. Asimismo, se ofrece un balance de las medidas, propuestas y compromisos aportados por ellos.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizaje de idiomas, habilidades tecnológicas, agentes sociales.

RIASSUNTO

Questo contributo si basa sulla valutazione, in Spagna, della necessità di apprendere le lingue e di acquisire competenze tecnologiche, a tutti i livelli e in tutti i settori dell'istruzione, in una prospettiva di apprendimento permanente. Si è tenuto conto della legislazione e delle proposte delle istituzioni responsabili della gestione della formazione e degli agenti sociali. Questi ultimi sono, a loro volta, i beneficiari e risentono delle fluttuazioni socioeconomiche e del livello di istruzione della popolazione.

L'obiettivo finale è quello di identificare l'importanza data all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue e delle TIC. Per raggiungere questo obiettivo, si fa una sintesi del panorama generale dell'educazione permanente in Spagna, delle sue linee principali, un'analisi dei suoi problemi e dei suoi bisogni dal punto di vista ufficiale e degli agenti sociali. Allo stesso tempo, si fa un bilancio delle misure, proposte e impegni da essi assunti.

PAROLE CHIAVE

Apprendimento permanente, apprendimento delle lingue, competenze tecnologiche, agenti sociali.

ABSTRACT

This paper focuses on the appreciation in Spain of the need for language learning and the acquisition of technological skills, at all levels and in all areas of education, from a lifelong learning perspective. The legislation, the proposals of the institutions responsible for training management and for the social agents have been taken into account. The latter ones are, in turn, recipients and affected by socio-economic fluctuations and the educational level of the population.

The ultimate aim is to identify the importance given to language and ICT teaching and learning. It can be achieved by making a synthesis of the general panorama of lifelong education in Spain, its main lines, an analysis of its problems and needs from the official perspective and that of the social agents. It also offers a balance of the measures, proposals and commitments that they contributed.

KEYWORDS

Lifelong learning, language learning, technological skills, social agents.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Ma Teresa del Olmo Ibáñez. Universidad de Alicante. Dra. en Metodologías Humanísticas, Máster en Ciencias de la Documentación. Docencia en las universidades Cardenal Herrera CEU y Miguel Hernández. Grupos de investigación: "Melpomene", Humanismo-Europa y Lenguas Europeas y su Didáctica. Invitada en Orono Independent School, Middlebury College, Universidad Roma Tre, Duke University Alicante y Politécnico do Porto. Investigación: Didáctica de la Lengua y la Literatura, Biografía, Teoría literaria.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende mostrar el grado de concienciación que existe en España en cuanto a lo imprescindible del aprendizaje de lenguas y de la adquisición de competencias tecnológicas en todos los niveles y ámbitos de la educación. Se ha pretendido que las fuentes de análisis consideradas incluyan tanto a las instituciones responsables de la gestión formativa como a los agentes sociales de importancia decisiva en la evolución del mercado laboral y cultural. Éstos, a su vez, son receptores y se ven influenciados por la evolución socioeconómica y por el nivel educativo de la población. Asimismo, hemos intentado cubrir todas las etapas vitales y sus necesidades correspondientes.

Si bien el objetivo principal es identificar el lugar otorgado a la didáctica de lenguas y de las TICs, llegaremos a ese punto mediante una síntesis del panorama general de la educación permanente en España, sus líneas principales, el análisis de sus problemas y necesidades desde la perspectiva oficial y desde la de los agentes sociales; y daremos cuenta de las medidas, propuestas y compromisos adoptados por todos ellos.

La estructura expositiva que seguiremos será la siguiente: en primer lugar, la descripción de la legislación vigente; segundo, la actividad de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores, AEPUM; en tercer lugar, el análisis de las carencias formativas y las perspectivas de futuro y propuestas de mejora aportadas por algunas asociaciones de agentes sociales.

1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN PERMANENTE EN LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA

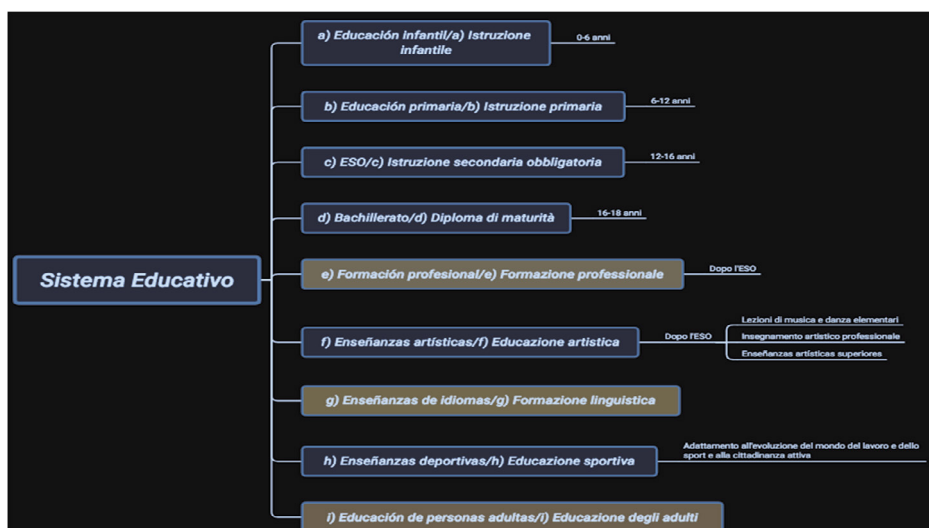
Las leyes generales que actualmente regulan la educación española son, primero, la LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. La segunda, es la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. Y el Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, que desarrolla la anterior. Sin embargo, es preciso advertir que quizá estas normativas serán sustituidas en un plazo corto o medio, según los cambios políticos que se produzcan en nuestro país.

1.1 LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad de la educación

El preámbulo de la LOMCE introduce un concepto de responsabilidad global según el cual la transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo. La sociedad debe asumir un papel activo. La educación se considera como una tarea en la que deben implicarse empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, la sociedad civil y las familias. Los profundos cambios sociales exigen una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las demandas de aprendizaje.

Siguiendo con la conceptualización que presenta en esa parte inicial del texto, se pueden destacar las ideas clave de ‘proceso de aprendizaje’, ‘alumnado’, ‘globalización’ y ‘tecnologías’. El proceso de aprendizaje se considera siempre inacabado y a lo largo de toda la vida. El alumnado se entiende como elemento activo en ese proceso. Y la globalización y el impacto de las tecnologías imponen la necesidad de nuevos métodos y formas de enseñanza-aprendizaje. Estos fundamentos sustentan la teoría que inspira el sistema educativo de acuerdo a esta ley.

Un posible esquema representativo del plan de educación español sería el que sigue:



Las etapas y ámbitos que hemos destacado en color diferente indican los aspectos en los que la LOMCE hace alusión explícita a la formación permanente. Aparecen precisamente entre ellos los dos elementos que hemos establecido como objeto de nuestro análisis: la formación multilingüe y la tecnológica. Sobre estos dos y sobre la modernización de la Formación Profesional es donde el documento presenta una mayor insistencia.

Con respecto al aprendizaje permanente en la Formación profesional, la ley establece una ‘Formación Profesional Básica’, en la cual el alumnado adquiera o complete las competencias para ese aprendizaje permanente; y una ‘Formación Profesional dual’, consistente en un conjunto de acciones e iniciativas formativas, en corresponsabilidad con las empresas, cuya enseñanza y cuyo aprendizaje se realicen tanto en centros educativos como en lugares de trabajo.

En lo que concierne a la adquisición de idiomas, se puede decir, siempre de manera resumida, que destaca la necesidad de capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, dentro y fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo. Los

referentes para definir los grados de competencia comunicativa se establecen según los niveles básico, intermedio y avanzado, haciéndolos corresponder con la clasificación de A, B y C del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

Además, se unifican también educación permanente y educación a distancia a través del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a cuyo cargo estará la enseñanza a distancia en todo el territorio nacional.

1.2 Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral

A partir de esta Ley se creó la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo y, posteriormente, se elaboró el Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral.

1.3 Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral

De este decreto entresacamos cuatro objetivos estratégicos principales: ‘Derecho a la formación de los trabajadores, empleados y desempleados, de los más vulnerables’, ‘Formación para la competitividad de las empresas’, ‘Negociación colectiva de la oferta formativa adecuada a los requerimientos del sistema productivo’ y ‘Eficiencia y transparencia en la gestión de los recursos públicos’.

Enumera también las modalidades de formación profesional que prevé: presencial, teleformación y mixta (mediante la combinación de las dos anteriores). Como se puede apreciar, no contempla la formación a distancia convencional y se potencia claramente la formación *online*.

Al igual que la LOMCE, este Decreto implica a los elementos sociales en la responsabilidad educativa profesional para el empleo. Con la participación de organizaciones empresariales y sindicales, comunidades autónomas, organizaciones de profesionales autónomos y de entidades de la economía social, otros departamentos ministeriales, observatorios y expertos, se elabora un ‘Informe del Consejo General del Sistema Nacional de Empleo’. Teniendo en cuenta el contenido de dicho Informe, el Ministerio de Empleo y Seguridad Social establece una Planificación trienal del Sistema de Formación Profesional para el empleo. Los objetivos de este Informe son los siguientes: responder a las necesidades formativas de los trabajadores y desempleados, tener en cuenta la Estrategia Española de Activación para el Empleo y realizar una previsión estimativa de los recursos financieros.

Ofrecen acciones formativas en tres líneas: una propuesta de carácter modular, que puede seguirse de forma completa o acceder a ella mediante una acreditación parcial acumulable; formación para las personas en situación de privación de libertad y para los militares de carácter temporal; y formación programada por las empresas para sus trabajadores. Estas acciones tienen como prioridades anticipar las necesidades de cualificación del sistema productivo, cubrir las precisiones de los sectores más innovadores y/o con mejores perspectivas de empleo y las exigencias de los sectores productivos. Sus destinatarios principales son los trabajadores ocupados y desempleados y cuidadores no profesionales que atiendan a personas en situación de dependencia.

Respecto a las prestaciones que proporciona a los participantes en los programas, el documento señala un *seguro de accidentes y responsabilidad civil*, la acreditación de las competencias profesionales adquiridas; registro y financiación de las acciones formativas; un cheque de formación, ayudas y becas; y, en todos los casos, becas para personas con discapacidad.

Los programas se organizan por dos vías: cursos planificados por las empresas y oferta formativa de las Administraciones Públicas. En ambos casos existe la posibilidad de que conlleven compromisos de contratación y, como ya hemos dicho, se dirigen a trabajadores ocupados, trabajadores autónomos y de la economía social y a trabajadores desempleados. Además, se elaboran también programas específicos para personas con necesidades formativas especiales o dificultades para su inserción o recualificación profesional.

2. LA ACTIVIDAD DE LA ASOCIACIÓN ESTATAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES, AEPUM

Hasta aquí hemos visto la formación permanente desde la perspectiva de la legislación, qué balance hace la Administración de las necesidades educativas y qué vías y procedimientos estipula para atenderlas. A partir de este punto intentaremos ofrecer los mismos parámetros, pero desde el punto de vista de la institución universitaria, de la Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA) y de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE). Empezamos con la descripción de los objetivos y acciones de la AEPUM y terminaremos con el análisis de la problemática y sus propuestas de soluciones desde el sector económico y empresarial.

La Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores, AEPUM, engloba tanto a universidades públicas como a universidades privadas y a entidades dedicadas a la formación universitaria para mayores sin ánimo de lucro. Su creación responde a la idea de fomentar programas educativos para mayores en el ámbito universitario. Resumidamente, sus objetivos son establecer un diálogo y comunicación entre universidades, Administraciones Públicas y entidades privadas, dar impulso a la cultura, ofrecer soluciones para las necesidades formativas de las personas mayores y constituirse en centro de información y asesoramiento para los Programas de Mayores.

La Asociación, de nacionalidad española, tiene actualmente su domicilio en la sede de la Universidad de Santiago de Compostela, que asumió la presidencia en 2019. Su ámbito de actuación comprende todo el territorio del Estado. Está integrada por cuarenta y seis universidades, repartidas por las comunidades autónomas de: Andalucía (9); Madrid (5); Castilla-León (7); Cataluña (5); Cantabria (1); Galicia (3); Canarias (2); Comunidad Valenciana (5); Murcia (2); La Rioja (1); Castilla-La Mancha (1); Extremadura (1); País Vasco (1); Principado de Asturias (1); Baleares (1) y la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia). Su actividad alcanza a más de cincuenta mil alumnos mayores de cincuenta años que desarrollan actividades formativas en los centros asociados y cuyos datos se pueden consultar en: <http://www.aepumayores.org/contenido/miembros/universidades-socias-de-la-aepum>.

Para alcanzar los objetivos citados, la Asociación se ha propuesto el fomento y desarrollo del diálogo y de la comunicación fluidos entre las Universidades, las Administraciones Públicas y las entidades privadas que la integran. Su página web favorece esta proximidad entre los diversos colectivos interesados en la educación a lo largo de la vida y posibilita la transparencia informativa y la eficiencia en la cooperación entre sus miembros y también entre los socios honoríficos.

La accesibilidad a la información sobre la evolución social y las políticas educativas es progresivamente más nítida y queda manifiesta en Internet. Por este motivo una de las metas específicas de la Asociación es propiciar el conocimiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de las personas mayores, asumiendo así la importancia que a esas tecnologías se viene otorgando en la Unión Europea.

3. ANÁLISIS DE LAS CARENCIAS FORMATIVAS EN ESPAÑA POR PARTE DE ASOCIACIONES DE AGENTES SOCIALES Y SUS PROPUESTAS

Como hemos anticipado, las fuentes que se han tenido en cuenta en este trabajo son los informes de las FEDEA (2018) y de la CEOE (2019). La razón por la que nos parecen necesarios es porque ambos sectores, económico y empresarial, son las grandes influencias y las determinantes del mercado laboral. La economía recoge las fluctuaciones sociales y laborales y las determina al mismo tiempo. Y las empresas son las vías en las que se concretan las necesidades y evolución profesional y el espacio en el que se materializan las contrataciones de acuerdo con las fluctuaciones de los mercados.

3.1 El aprendizaje permanente de los adultos en España: retos para el futuro. *Estudios sobre la Economía Española - 2016/17. Análisis y propuestas*

3.1.1. Análisis

Presentamos aquí una síntesis de los problemas detectados por el informe de la FEDEA, *El aprendizaje permanente de los adultos en España: retos para el futuro. Estudios*

sobre la Economía Española - 2016/17. Felgueroso (2018) describe el estadio educativo de la población adulta en España como deficiente en lo que respecta a las competencias básicas. Esto es debido, en primer lugar, a un retraso profundo acumulado como consecuencia del abandono escolar temprano durante generaciones. También lo atribuyen a desigualdades en la formación permanente por edades y por niveles educativos y finalmente a la menor participación de los niveles inferiores en el aprendizaje de por vida.

Su balance lo hacen teniendo en cuenta el referente de Europa y las particularidades de las distintas comunidades autónomas en España, frente a los aspectos educativos generales en nuestro país. En Europa occidental, al margen de la educación inicial, existen programas dirigidos a que los adultos puedan adquirir un conjunto de competencias básicas (comprensión lectora, matemáticas y otros contenidos como informática). En España, algunas comunidades autónomas tienen alguna oferta similar, pero no existe un plan integral nacional que no sea la vuelta a la enseñanza inicial oficial o reglada.

Tampoco se puede olvidar que durante la última legislatura se han producido dos hechos significativos: el recorte del gasto público en políticas de formación y la reforma del entorno del sistema formativo para el empleo.

Uno de los problemas que señala el autor del informe es la financiación de las políticas activas de formación orientadas hacia la transferencia a las empresas y a los proveedores de formación. No obstante, indica que éste es uno de los cambios previstos en la reforma actual de la formación para el empleo a través de la creación de cheques de formación. En cuanto a este procedimiento, será necesario evaluar su eficacia en la distribución de los cheques y en los resultados obtenidos.

3.1.2 Propuestas

Las indicaciones que proporciona este informe como propuestas de mejora para la formación permanente en España se pueden resumir en tres ideas generales: establecimiento de objetivos claros en las políticas públicas, desarrollo de un programa de adquisición de competencias básicas al margen del sistema educativo con reconocimiento oficial y definición del perfil de los desempleados registrados en las oficinas de empleo. Con esta última medida se pretende evaluar el grado de empleabilidad en función de las competencias técnico-profesionales, la experiencia laboral y las variables individuales de las personas, de acuerdo a la previsión del mercado.

Sugieren, como medio para lograr la eficacia en ese aspecto, un acceso claro, fácil y rentable a la información sobre las competencias demandadas (o que demandarán) las empresas a través de los portales de empleo. Dan cuenta de la existencia de un portal de empleo público que provee de datos sobre vacantes en servicios públicos y portales de empleo privados. Para conseguir ese objetivo de eficacia, insisten en la necesidad de rentabilizar las tecnologías y potenciar la adquisición de competencias tecnológicas. Además, muy importante, se debe crear un vínculo estable entre los agentes, tanto del sector público como del privado, y de la economía social o tercer sector. No es posible

tampoco obviar que las tecnologías están cambiando las competencias demandadas en todas las ocupaciones.

Consideran también que es preciso un esfuerzo de orientación y evaluación para emprender una diversificación en la oferta de políticas activas de formación. Pero no se trata de partir de cero. Merece la pena recordar que las evaluaciones no sirven en esencia para descartar políticas activas, sino para enriquecerlas y orientarlas siguiendo criterios de eficacia y eficiencia. Muy probablemente la cartera óptima de políticas activas sería aquella que resultara de una combinación de los instrumentos utilizados con otros nuevos.

3.2 La educación importa: libro blanco de los empresarios españoles

La segunda de las fuentes procedentes del sector empresarial español es el documento de la CEOE (2017), *La educación importa: libro blanco de los empresarios españoles*. Se trata de un volumen en el que se analiza extensamente el contexto educativo del siglo XXI desde la perspectiva de la globalización imperante, teniendo en cuenta principalmente el entorno europeo como referente externo en el que se inserta el panorama español.

Los elementos que estima en lo concerniente a la educación en nuestro tiempo se refieren a aspectos contextuales, procedimentales, a objetos de estudio; a los sujetos aprendices, docentes y gestores de la formación; y a las dinámicas relacionales entre todos ellos. Es decir, la globalización, las TIC, la gobernanza, el gobierno, educación y empleo, la cuarta revolución industrial, nivel de formación y empleo; la relación entre empresa, talento y gobierno; la relación entre educación, economía y sociedad; la relación entre educación, desarrollo económico y cohesión social.

Dedican un apartado individual a los dos puntos que interesan específicamente en este trabajo: el aprendizaje tecnológico y el de lenguas dentro del análisis de la orientación europea en el marco de las estrategias 2020. Se centran en sus objetivos, iniciativas, ámbitos de acción prioritarios, preparación para el mundo digital, agenda digital europea y en el establecimiento de aulas creativas. Las competencias STEM se estudian atendiendo separadamente las dos décadas del siglo XXI y ofrecen algunas iniciativas para su desarrollo. Por su parte, la cuestión de la enseñanza de lenguas se trata como “El reto de los idiomas”. Hablan de multilingüismo, del indicador europeo para la competencia lingüística y de las competencias lingüísticas precisas para la empleabilidad, la movilidad y el crecimiento. Y, finalmente, entran en las cuestiones de la educación para la innovación y del desarrollo de competencias para el mercado laboral.

Como se ve, tanto el aprendizaje para el uso de las tecnologías como la adquisición de otras lenguas son dos puntos fundamentales en el análisis general, junto con el desarrollo de las competencias para el ejercicio profesional. Ahora veremos cómo han confrontado estos parámetros europeos con la situación en España según este estudio.

El análisis del panorama de la educación en España es bastante exhaustivo y se detiene en casi todos los aspectos y ámbitos que lo conforman. Su estudio se plantea en dos par-

tes muy claramente definidas: el capítulo 4, centrado en “El sistema educativo español y sus déficits”; y el capítulo 5: “Diez propuestas clave para una educación de calidad con visión de futuro”. No podemos aquí entrar en el detalle del balance ni en la concreción de sus propuestas. Como hemos dicho al principio, y tal como venimos procediendo en las páginas que anteceden, vamos a dar cuenta de los aspectos que someten a estudio y de las iniciativas que sugieren, dedicando especial atención a la formación tecnológica y a la adquisición de la competencia comunicativa en la primera lengua y en las extranjeras.

3.2.1 Carencias del sistema educativo español

El primer punto de observación es el de los resultados, calificados de ‘mediocres’. Su fuente documental es el informe PISA, en el que consideran tanto los datos como la tendencia que refleja. En cuanto a los problemas determinantes de la situación, se ocupan de lo que denominan “Nuestro conflicto con la excelencia”, y subrayan la importancia de que las competencias cognitivas evaluadas en el informe PISA son precisamente las que valoran y necesitan los empresarios, en especial las STEM, y más las matemáticas, en el marco de las exigencias de empleo en el presente contexto laboral.

Otros factores relevantes son el desequilibrio de los resultados entre las comunidades autónomas; el abandono temprano de la educación cuya consecuencia inmediata es el desfase entre el nivel educativo real y el que le correspondería de acuerdo a su estadio de desarrollo económico. La situación de las enseñanzas STEM no es desfavorable en el momento del estudio y está incluso por encima de la media europea. No obstante, se aprecia una tendencia al descenso y un desequilibrio importante entre el número de mujeres y de hombres, y entre las previsiones de demanda futura en el mercado laboral y el número de jóvenes que estudien estas disciplinas.

Hemos dejado para el final la cuestión del aprendizaje de lenguas. Es importante resaltar que consideran la adquisición de la competencia comunicativa tanto en la primera lengua como en las extranjeras. Según el estudio de la CEOE (63), la globalización impone la necesidad de conocimiento de varios idiomas como medio de crecimiento personal, social, y profesional y para favorecer la libertad individual, la diversidad lingüística y cultural, el crecimiento económico y el empleo. Destacan en este aspecto que España también se encuentra en una posición avanzada. El número de horas semanales y el de años estipulados en los currículum para asignaturas de lengua extranjera es superior al de la mayoría de los países de la UE. Otro elemento importante es que los profesores y maestros suelen ser especialistas en la única lengua que enseñan. Sin embargo, los resultados en la adquisición de las destrezas comunicativas básicas no son coherentes con la situación descrita.

El estudio concluye con que la legislación española no ha considerado la enseñanza de idiomas como un objetivo prioritario. La comparación entre España y otros países demuestra la diferencia fundamental de la obligatoriedad de una lengua extranjera desde los seis hasta los dieciocho años y la opción voluntaria de otra en el primero; mientras

que en los segundos es obligatoria una segunda lengua en la etapa de educación primaria y otra en la de secundaria. Esto conlleva un importante retraso en cuanto al número de lenguas que estudian nuestros alumnos.

El resto de factores que analiza el estudio son ya extrínsecos a la educación en sí, si bien la condicionan inevitablemente. En primer lugar, destacan una 'ineficiencia del gasto' a partir de la comparación entre gasto público y gasto privado, la eficiencia en el ámbito internacional y la divergencia entre el gasto invertido y los resultados obtenidos.

La segunda cuestión es de gran importancia puesto que recoge un hecho decisivo: 'La brecha entre formación y empleo'. Empezando de manera general se ocupa de 'la paradoja del desempleo' como vía de comprensión y para poder formular la posible solución a esa brecha a la que alude. La paradoja reside en la situación de altos índices de paro juvenil en sujetos con cualificaciones y competencias de escaso interés para el mercado laboral. El hecho es que la educación no se está ajustando a los rápidos cambios de las necesidades profesionales. Los desajustes son comunes al ámbito universitario y a la formación profesional.

El tercer aspecto es el de la gestión política, que consideran lenta. Señalan la innovación que supone la inclusión de las competencias, y no sólo de conocimientos, en la formación permanente como instrumento para la adaptación a los cambios de la sociedad de conocimiento. Pero, además, esta concepción del aprendizaje a lo largo de la vida redundaría en compensación del abandono temprano de los estudios al que nos hemos referido antes. En cuanto a la metodología, apuestan por el modelo formativo de 'escuela-empresa' frente al centrado únicamente en la escuela puesto que es uno de los aspectos que requieren mejoras en nuestro sistema educativo. Por último, señalan la necesidad de conceder al profesorado la importancia que le corresponde coherentemente con el peso de su actividad. No se ha tenido en cuenta en España, en el ámbito docente, la preocupación y el interés ya generalizado en las empresas por la gestión del talento.

También se ocupan de la cuestión normativa desde tres puntos de vista: la concepción jurídica de la formación, los procedimientos políticos y el desarrollo de la aplicación de las normas. Con respecto a los dos primeros, destacan la constante de convertir la educación en objeto de discusión política, frente a la necesidad imperativa del acuerdo entre los partidos para la elaboración de una ley consistente y estable. En cuanto a la aplicación de la misma, subrayan la importancia del sistema de cualificaciones de cara al mundo empresarial. Se hace necesario un sistema de certificación referido a las competencias que sean de interés para el sistema productivo frente a la titulación general que se concede al final de la enseñanza obligatoria (ESO). En lo concerniente a la educación de Bachillerato o la Formación Profesional de Grado Medio, reclaman para ellas una prueba de madurez similar a la de otros países europeos.

La última de las perspectivas en las que se sitúa el estudio es el de los balances que ofrecen las diferentes organizaciones internacionales sobre la educación en España. Los organismos e instituciones cuyos informes y datos tiene en cuenta son el Foro Econó-

mico Mundial (WEF), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Comisión Europea (CE).

3.2.2 Diez propuestas de la Confederación Española de Organizaciones

Empresariales (CEOE) para una formación permanente de calidad en España

Las propuestas que incluye el autor de este texto vienen planteadas a modo de decálogo que transcribimos a continuación:

1. Establecer un nuevo currículum para un tiempo nuevo
2. Promover la innovación, el emprendimiento y el empleo de las tecnologías
3. Hacer de la docencia una profesión robusta
4. Fortalecer la autonomía de los centros, su gobernanza y su rendición de cuentas
5. Definir un sistema eficaz y eficiente de evaluación para la mejora
6. Consolidar la libertad de enseñanza
7. Facilitar la transición de la educación al empleo
8. Intensificar los vínculos recíprocos entre educación y empresa y el protagonismo del empresariado en la gobernanza ejecutiva de la formación para el ejercicio de una profesión
9. Asegurar un marco básico, moderno y efectivo, común para todo el Estado
10. Promover un acuerdo social y político que comparta una visión y asegure un rumbo efectivo para nuestro sistema de educación

1) Establecer un nuevo currículum para un tiempo nuevo

Esta máxima se concreta en la inclusión en los programas educativos de aquellos conocimientos imprescindibles para la comprensión del mundo y para la incorporación de los estudiantes a la sociedad actual. Se debe favorecer el desarrollo de las competencias y habilidades cognitivas y meta-cognitivas, las relativas a la organización y gestión del conocimiento. Además, se perseguirá contribuir al conocimiento de las tradiciones culturales, sus conceptos fundamentales, ideológicos y axiológicos desde las diferentes disciplinas de estudio. Las materias señaladas para su actualización son matemáticas, ciencias sociales y ciencias de la naturaleza, aquéllas que contribuyen al logro de las competencias del siglo XXI y las enseñanzas STEM, el emprendimiento, la robótica y el pensamiento computacional; y la utilización de las herramientas digitales.

La recomendación general es la reducción de las asignaturas del currículum para eliminar repeticiones y solapamientos entre materias y cursos.

Sin embargo, lo que prevalece por encima de esas primeras observaciones es la necesidad de la formación humanística. La enseñanza de las humanidades se reconoce no sólo por su valor intrínseco, sino también porque esta educación favorece la inserción de la persona en la sociedad y su estabilidad como individuo, ambas cada vez más cotizadas en el mundo de la empresa. Tanto la docencia de las humanidades como el enfoque humanístico del resto de las enseñanzas deben estar presentes y regir los futuros currículum.

Por otra parte, el sesgo del currículum ha de ser de vinculación de los conocimientos con las competencias. Es preciso el refuerzo de la dimensión cognitiva, pero considerándolo como un prerrequisito para las competencias. La actuación permitirá comprobar el aprendizaje profundo de los conocimientos previos a la adquisición de la competencia. Esta reflexión se hace necesaria frente a un posible riesgo de activismo en detrimento de la valoración del conocimiento y su disolución en un pedagogismo ideológico. Las competencias que hoy en día reconocen los empresarios en sus empleados con más talento y, por tanto, más valoradas son las que se denominan como las cuatro C: creatividad, pensamiento crítico, comunicación y colaboración.

De las cuatro, el estudio otorga un espacio específico a la comunicación. El análisis detalla cómo debe considerarse tanto la comunicación escrita como la oral, y cómo se debe perseguir la competencia comunicativa en la lengua materna y en las extranjeras, con especial importancia del inglés. Se hace precisa la atención a los procesos de enseñanza y aprendizaje para la adquisición de todas las competencias comunicativas, entre ellas las lingüísticas. Por ello, puesto que la enseñanza debe centrarse en el alumno, es imprescindible fortalecer la enseñanza inicial del profesorado y preparar un sistema de formación permanente para los profesores que permita su actualización y mejora continuas y que se oriente a la obtención de resultados. Estos resultados en su preparación redundarán en la excelencia de su actividad como docentes. Se recomienda un incremento de los niveles lingüísticos en el alumnado mediante la renovación metodológica y la implantación de programas de enseñanza bilingüe de calidad. Es ese objetivo comunicativo el que debe prevalecer en la enseñanza de las materias lingüísticas y en la adquisición de las competencias correspondientes como garantía de progreso personal y prosperidad colectiva en un contexto de globalización.

2) Promover la innovación, el emprendimiento y el uso de la tecnología

En este aspecto lo que se asume es el concepto de ‘economía del conocimiento’ según lo define el Instituto del Banco Mundial. Esta idea se sostiene sobre cuatro elementos: el régimen económico e institucional, la educación, las tecnologías de la información y la comunicación y el sistema de innovación. Desde el punto de vista de estos elementos, la Unión Europea se encuentra en una situación de desventaja en relación a otros grandes actores mundiales. Las tres áreas sobre las que se debe actuar son las tecnologías digitales, el emprendimiento y la innovación. En el caso de España, el esfuerzo todavía debe ser mayor. La vía de solución es, una vez más, la reforma educativa. Una reforma profunda y eficaz.

Las propuestas de la CEOE para mejorar el conocimiento de las tecnologías digitales se pueden resumir en cuatro puntos: primero, la inclusión de asignaturas de tecnología digital que abarquen el desarrollo del pensamiento computacional y la robótica; segundo, introducción, en las asignaturas de Matemáticas, de talleres para ejercitar el uso de

software que entrene a los alumnos en la utilización de algoritmos y no sólo de rutinas; tercero, promover la integración de las TIC en la práctica docente para mejorar la calidad de la enseñanza; y, por último, implicar a las empresas en el desarrollo de plataformas digitales y recursos tecnológicos para incorporarlos a las metodologías didácticas.

No vamos a abundar aquí en el resto de las áreas tratadas en este punto. Como tampoco desarrollaremos todos los puntos propuestos en el decálogo. Para el propósito que nos hemos impuesto, únicamente vamos a detenernos en la última de las cuestiones objeto de nuestro análisis: la siguiente propuesta en el texto de la CEOE, que se centra específicamente en la docencia.

3) *Hacer de la enseñanza una profesión sólida*

En los últimos años, de manera generalizada entre los expertos, organismos e instituciones, se ha puesto el énfasis en el profesorado como elemento esencial en la calidad de los sistemas educativos. No concierne únicamente a los resultados escolares, sino también a la capacidad de adaptación al nuevo contexto social. Se hace imprescindible el desarrollo de la gestión del talento de los docentes. Simplemente consistiría en la aplicación de esa gestión del talento, que ya se hace de manera habitual en las empresas, a la organización del sistema educativo en todas las etapas, desde la infantil hasta la superior y de adultos; en la formación profesional y en los ámbitos público y privado. En este caso las propuestas que presenta el estudio que seguimos se dirigen, en primer lugar, a la docencia no universitaria; y se organizan en torno a estos ejes: la selección y la formación inicial, por un lado, y el desarrollo profesional del profesorado, por otro.

El referente que proponen los autores para incrementar la calidad de los profesionales de la enseñanza es el modelo formativo de los médicos en España. Lo que se conoce como MIR (médico interno y residente) es un procedimiento de selección-formación de los especialistas sanitarios que ha dado excelentes resultados y ha llevado a nuestros médicos a estar situados en los mejores puestos de los *rankings* internacionales. Por estas razones, la CEOE participa de la propuesta de elaboración de un ‘MIR docente’ que debería basarse en una selección previa a la formación; la configuración de enseñanzas de postgrado mediante convenios con el Estado, obligatoria para todo graduado universitario que quiera ejercer la docencia en niveles no universitarios, debe tener carácter nacional y perseguir la excelencia.

Este sistema debería ir acompañado de un ‘plan de carrera’ consistente en políticas de gestión del talento. Debe mantenerse la formación y evitar que los mejores abandonen la profesión por ofertas más atractivas, con referencia específica a las materias STEM. La forma de lograr esas políticas de desarrollo profesional es ese ‘Plan de carrera’ consistente en una previsión personalizada del desarrollo profesional que integra y cohesiona la formación permanente, la evaluación, los incentivos y la promoción. Los cuatro puntos sobre los que se sustentaría este plan son: en primer lugar, una organización de la forma-

ción permanente que conjugue tres objetivos: cubrir las necesidades del sistema, dotar de mejor preparación profesional a los docentes y asegurar las condiciones personales epistemológicas y competenciales que les facilite la promoción; el segundo punto es la consideración de diversos tipos de trayectorias de evolución profesional, es decir, académica, de gestión o de dirección; en tercer lugar, creación de un sistema de incentivos en cuanto a retribución y progresión; y, por último, realización de evaluaciones objetivas y justas que determinen los incentivos y la promoción del profesorado.

Como ya establecimos al principio, no vamos a recoger el contenido del resto de las diez propuestas cuya enumeración sí que hemos transcrito al comienzo de este apartado. La orientación finalista de este trabajo se dirige a la presencia, el tratamiento y la consideración de la didáctica de lenguas y de las tecnologías dentro del conjunto del sistema educativo español, entendido como educación permanente a lo largo de la vida. Así pues, hemos intentado dar cuenta de su aparición y tratamiento en las leyes generales de educación, en los contenidos de la educación para mayores y en los informes y propuestas de la Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA) y de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE).

4. CONCLUSIONES

Podemos concluir que en España se tienen asumidas de manera generalizada la necesidad e importancia de dedicar esfuerzos y atención a la formación permanente. Pensamos que los testimonios más representativos pueden venir dados por los principales agentes responsables, demandantes y determinantes de la educación en nuestro país. Por esta razón las fuentes a las que hemos recurrido son, en primer lugar, la concepción de la propia legislación educativa y su concreción por parte de la Administración. Este ámbito responsable de la educación también se ocupa de la formación permanente para los mayores a través de instituciones universitarias junto con otras asociaciones públicas y privadas a través de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores, AEPUM. Además, hemos mostrado por qué nos parecía imprescindible recoger el análisis y propuestas de los agentes sociales que marcan la demanda de profesionales en el mercado laboral, principalmente desde los ámbitos de la economía y la empresa. Son estos agentes sociales los que tienen una idea actualizada de las necesidades del mundo profesional y conocen las previsiones para el futuro desde su propia perspectiva. En las fuentes estudiadas se incluye un análisis y reflexiones sobre los cambios operados en el siglo XXI, especialmente los derivados del gran elemento definidor del momento, es decir, la globalización. Y, de ésta, las exigencias y retos que el nuevo panorama del mercado laboral plantea a la formación de los individuos. En todos los documentos analizados se tienen en cuenta los requisitos actuales y de ello hemos dejado constancia. No obstante, puesto que el objetivo de nuestro análisis es la enseñanza de lenguas y de las destrezas

digitales y multimedia, el detalle de nuestro estudio se ha centrado en la importancia que se les otorga a cada una de ellas y las propuestas para la mejora de su calidad.

Podemos decir, también, que en todos los documentos que hemos traído a consideración se concede importancia destacada a las dos materias de enseñanza que nos interesan en este trabajo. Tanto el conocimiento de lenguas como el de las tecnologías se hacen imprescindibles en el mundo de hoy para el desenvolvimiento personal y profesional. Globalización y tecnología son los dos elementos, junto con la movilidad, que más destacan todos los autores en el campo de la docencia. La educación no puede abstraerse de estos parámetros sociales a los que las generaciones anteriores se han visto abocadas y para las nuevas son ya parte integrante de su entorno relacional en todos los aspectos. La globalización impone la necesidad de comunicación. Pero ya no es suficiente la competencia plurilingüe en la propia lengua. Es preciso adquirir la competencia de multilingüismo, es decir, ser capaces de manejar más de una lengua en una misma situación comunicativa. Cada vez son más frecuentes los encuentros multiculturales y multilingües. En todos los casos, las competencias lingüísticas no bastan. Hace falta una competencia comunicativa completa que permita unas relaciones fluidas y dé buenos resultados entre participantes de distintas culturas.

Al mismo tiempo, todas esas relaciones se desarrollan en gran parte a través de un abanico multimediático que obliga a capacitar a los individuos para un adecuado desenvolvimiento en esos entornos. Las competencias multimedia no pueden darse por sabidas en los nativos digitales. No por serlo tienen garantizada esa competencia, como no está garantizada la comunicativa por el mero hecho de ser nativo en una lengua. La formación es imprescindible, y cada vez más se van acercando los límites entre competencias multimedia y competencias comunicativas. No obstante, no podemos olvidar que, si bien los entornos y medios de comunicación, así como las dinámicas relacionales, son nuevos, los géneros literarios y discursivos que utilizan en ellos vuelven recurrentemente a los formatos sistematizados socialmente para cubrir las necesidades expresivas del ser humano. Esto viene a confirmar la necesidad de la concepción humanista y personalista que preside la intencionalidad de todas las propuestas que hemos visto. En el caso de las generaciones que se han visto abocadas a los medios virtuales a partir de una formación analógica y un concepto del mundo en el que no era preciso saber otras lenguas, es evidente que se han hecho necesarias la actualización y la adquisición de esas competencias en los programas de formación permanente, tanto para mayores como para la población activa. Por tanto, terminaremos diciendo que es imprescindible una renovación constante de los sistemas educativos, una adaptación a los nuevos tiempos, para lo que se requiere atender a las necesidades de la sociedad y escuchar a los agentes que intervienen en ella. De esa manera, los sistemas educativos evolucionarán al mismo ritmo y podrán ofrecer a los sujetos en formación las competencias que permitirán su inserción social y su realización personal. El objetivo último de la educación, que no se debe perder nunca de vista, es el bienestar del ser humano y de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEPUM. <http://www.aepumayores.org/contenido/miembros/universidades-socias-de-la-aepum>
- CEOE (2017). *La educación importa: libro blanco de los empresarios españoles*. Madrid: Confederación Española de Organizaciones Empresariales – CEOE. https://contenidos.ceoe.es/CEOE/var/pool/pdf/publications_docs-file-373-la-educacion-importa-libro-blanco-de-los-empresarios-espanoles.pdf
- Felgueroso, F. (2018). *El aprendizaje permanente de los adultos en España: retos para el futuro. Estudios sobre la Economía Española - 2016/17*. Madrid: FEDEA y JP Morgan.
- LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <http://boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. <https://www.boe.es/boe/dias/2017/07/05/pdfs/BOE-A-2017-7769.pdf>

APRENDIZAJE PERMANENTE (*LIFELONG LEARNING*) Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: DESARROLLO DE UNA CARTERA ELETRÓNICA (*EPORTFOLIO*)

Concetta La Rocca

RESUMEN

El *ePortfolio* es una herramienta digital capaz de mantener a un sujeto en formación en la práctica reflexiva diacrónica y sincrónica. En el ámbito educativo, el eP puede ser una valiosa ayuda para profesores y estudiantes. Es importante que los futuros profesores, en su período de formación universitaria, construyan un eP para comprender su validez. Este estudio reporta los procedimientos y resultados de la experiencia de construcción de un eP por parte de estudiantes del Departamento de Educación de la Universidad Roma Tre que tuvo lugar en el año académico 2017-18.

PALABRAS CLAVE

Portafolios electrónicos, entornos de aprendizaje, formación, prácticas reflexivas.

RIASSUNTO

L'*ePortfolio* è uno strumento digitale in grado di sostenere un soggetto in formazione nella pratica riflessiva diacronica e sincronica. In ambito educativo l'eP può essere un valido aiuto per i docenti e per gli studenti. Ed è importante che i futuri docenti, nel loro periodo di formazione universitaria, costruiscano un eP per comprenderne la validità. In questo studio si riportano le procedure e gli esiti dell'esperienza di costruzione di un eP ad opera di studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre avvenuta nell'AA 2017-18.

PAROLE CHIAVE

E-portfolio, ambienti di apprendimento, formazione, pratiche riflessive.

ABSTRACT

The ePortfolio is a digital tool which is able to keep a trainee subject in diachronic and synchronic reflective practice. In the educational field, the eP can be a valuable help for teachers and students. And it is important that future teachers, in their university training period, build an eP to understand its validity. This study reports the procedures and results of the experience of constructing an eP by students from the Department of Education of the Roma Tre University which took place in the 2017-18 academic year.

KEYWORDS

E-portfolios, learning environments, training, reflective practices.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Concetta La Rocca es Profesora Asociada, PhD, en el M-PED / 03 SSD en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Roma Tre. Realiza actividades de docencia e investigación sobre: ePortfolio, e-learning, feedback evaluativo, tutorías, orientación. Es autora de artículos científicos, publicados en revistas, ensayos, volúmenes y productos multimedia nacionales e internacionales. Entre los últimos trabajos: La Rocca C. (2020). *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale*. Roma: Roma Tre Press.

1. INTRODUCCIÓN

La cartera eletrónica (*ePortfolio*) es una herramienta que puede favorecer específicamente una visión en perspectiva de un sujeto en formación colocándolo en una dimensión reflexiva tanto diacrónica como sincrónica. Como dice Dewey: “We do not learn from experience. We learn from reflecting on experience” (Dewey, 1938). En resumen, en el ámbito educativo, los docentes pueden usar la eP para observar y evaluar la adquisición progresiva documentada de las habilidades logradas por sus estudiantes y pueden referirse a ello como a una idea reguladora para la planificación de las intervenciones didácticas y de los currículos formativos. Los estudiantes pueden usar la eP para reflexionar sobre su aprendizaje y sus propias actitudes, autoevaluándose con respecto a los resultados alcanzados, o no logrados, en las varias etapas del camino formativo. De este modo, pueden mejorar la comprensión de ellos mismos y la autoestima para construir, con el tiempo, ese bagaje de habilidades y metahabilidades que les permitirán tomar decisiones lúcidas y responsables para guiarse en su proyecto de vida. En este estudio se informa de los procedimientos y resultados de la experiencia de construcción de una eP por los estudiantes del DSF (*Dipartimento di Scienze della Formazione*) de la Universidad Roma

Tre, durante el año académico 2017-18, que desarrollaron algunas páginas por libre y compilaron otras utilizando las herramientas estructuradas seleccionadas por la docente, o sea por la autora de este trabajo (tabla de los eventos formativos, gráfico de los eventos formativos, cuestionario sobre estrategias de aprendizaje, perspectiva temporal).

2. APRENDIZAJE PERMANENTE (*LIFELONG LEARNING*) Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

A diferencia del aprendizaje de la infancia, el de la edad adulta se caracteriza no sólo por cambios cognitivos y de comportamiento, sino sobre todo por la capacidad del adulto de seleccionar información, aprender lo que considera significativo, asumir la responsabilidad de lo que decide aprender, aprovechar los recursos que ya son parte de su propia experiencia (Illeris, 2009). Los que se forman, trabajan y viven en nuestra “sociedad post-industrial” (Touraine, 1969; Bell, 1973) deben tener en cuenta las transformaciones que afectan constantemente tanto a las formas de relación entre las clases sociales como a la dimensión económica y productiva que cada vez más se basa en el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, en particular de las tecnologías de la información y de comunicación. De hecho, la principal característica de nuestra sociedad radica en el hecho de que lo que más importa es la posesión del conocimiento (Drucker, 1996). Obviamente, cada sociedad humana ha tenido sus formas de conocimiento, pero hoy, sobre todo gracias a la difusión capilar a nivel global de nuevas tecnologías digitales sofisticadas y de Internet, el conocimiento no es sólo el motor principal de la economía, sino también de la vida social y laboral. Cada uno de nosotros invierte mucho tiempo en la formación cognitiva continua, personal y autónoma, usando las herramientas que el desarrollo tecnológico pone a nuestra disposición y construyendo así perspectivas interpretativas y competencias que se juntan con aquellas logradas a través de la asistencia a cursos formales y no formales. Todo esto se refleja también en el mundo del trabajo en el que al sujeto, además de conocimiento, competencias específicas, valores, se le requieren comportamientos flexibles y creativos, habilidades de naturaleza transversal que respondan a particulares situaciones problemáticas que eventualmente puedan surgir (Di Nubila et al, 1999).

Para detener lo que Guichrad (Guichard, 2003) llama *caos vocacional*, los sujetos deberían colocarse en la posición de enfrentarse a situaciones problemáticas (Mezirow, 2003), teniendo la capacidad de detenerse a reflexionar para tomar posturas que provoquen un cambio y, por lo tanto, permitan actualizar su sentido potencial de la vida. Como ya se ha señalado en otras ocasiones (La Rocca, 2018), las habilidades requeridas a los adultos para lidiar con las situaciones de transformación, las provocaciones que la vida puede generar, ciertamente no se pueden improvisar, si no que deberían desarrollarse como parte del proceso de crecimiento, desde los primeros grados escolares.

Las llamadas habilidades blandas, *soft skills* (Pellerey, 2017), de las cuales se habla ampliamente incluso en documentos europeos, no son más que las habilidades necesarias

para ser capaz de encontrar el camino en contextos sociales y profesionales problemáticos, y no siempre favorables, implementando una serie de estrategias como la capacidad de planear acciones y ponerlas en práctica, ser conscientes de los propios procesos cognitivos y decisionales, relacionarse positivamente con los demás, mantenerse firme en los valores existenciales considerados positivos. En resumen, los jóvenes deberían ser educados para autoorientarse y así lograr la autonomía en la toma de decisiones que les permita ubicarse a sí mismos como un centro estable en un mundo que gira tumultuosamente, aprovechando “*saperi e competenze profonde, di tipo stabile, sistematico e strutturato*” (Domenici, 2009). Sin embargo, vale la pena señalar que los contextos de la vida son siempre problemáticos y nunca lineales y, por lo tanto, parece realmente indispensable que en las prácticas didácticas, en el período escolar, se tenga en cuenta la necesidad de desarrollar esas *habilidades estratégicas* (Margottini, 2017) que pondrán al futuro adulto en la condición de saber, saber cómo hacerlo, saber ser, saber actuar, saber hacerse. Un joven entrenado para estar en el centro de su propio camino de aprendizaje se convertirá más fácilmente en un adulto capaz de observar, analizar, decidir, elegir y autodirigirse. Pero, como dice Mezirow (Mezirow, 2003), evidentemente no existe una técnica codificada que pueda generar las habilidades deseadas; sin embargo, existen estrategias educativas que pueden facilitar su desarrollo, especialmente al mejorar los procesos metacognitivos, como el hábito de la reflexión crítica y la conciencia de sus puntos de fuerza y criticidad para saber reinterpretar, continua y constructivamente, su relación con el mundo (Romeo, 2014), con miras al aprendizaje permanente, o más bien, a la autodirección en el aprendizaje permanente.

Por estas razones, cada vez es más necesario mejorar y hacer visible el conocimiento y las habilidades adquiridas y maduras a lo largo de la vida en contextos formales, no formales e informales, para permitir al mismo sujeto, y a aquellos que estén interesados, para eventuales ofertas de trabajo, identificar áreas de conocimiento que se puedan transferir o mejorar a través de caminos de formación adecuados. Se puede decir que hoy la perspectiva del aprendizaje permanente se configura realmente como un horizonte de significado para ser construido, en primer lugar, dentro de una visión política y teórica (Alberici, 2008, Aleandri, 2011), y que puede hacer uso de metodologías de autoobservación que permitan a los sujetos realizar una representación adecuada y compleja de sí mismos.

Para que la reflexión sobre la experiencia esté presente en el sujeto de forma sistemática y dinámica, es necesario asegurarse de que pueda emprender consigo mismo un proceso de narración (Batini, 2005a; Batini, et al., 2005b) que le permita organizar significativamente sus vivencias, incluyendo aquellas durante la formación, dando cuenta, en primer lugar a sí mismo, de lo que él cree que es crucial en su pasado y presente y, por lo tanto, producir una disposición a la planificación del futuro. El desarrollo de las habilidades reflexivas, evidentemente, tiene un propósito altamente educativo, y luego parece deseable que éstas vayan aumentando sobre todo en los caminos de estudios

dirigidos a aquellos que han elegido dedicarse al ejercicio de profesiones educativas y formativas, para que puedan usarlas tanto en primera persona como difundirlas en los contextos futuros en los que actuarán.

Las nuevas tecnologías representan ciertamente una gran oportunidad para abordar una tarea tan compleja y, a mi parecer, la cartera electrónica (eP) es una herramienta digital que se presta a tal efecto (La Rocca, 2015).

3. LA CARTERA ELECTRÓNICA (eP) PARA LA AUTOOBSERVACIÓN Y LA AUTOORIENTACIÓN

La eP representa la evolución electrónica de la cartera de papel, que consiste en una recopilación de documentos y materiales realizados por un sujeto para documentar los mejores trabajos realizados, y en el pasado se utilizaba principalmente en el campo de bellas artes (Avraamidou, et al., 2002) (Meeus, et al., 2006). Con la propagación de las tecnologías de red se ha sido testigo de una evolución progresiva de la cartera electrónica en una herramienta que se vale del uso de una interfaz basada en la web; esto hace posible una configuración más flexible y dinámica y permite a los sujetos preparar una recopilación de datos de información de acceso inmediato para cualquier persona interesada (Barrett, 2003; 2004); (Giovannini, et al., 2011); (Pellerey, 2018); (Rossi, et al., 2006). En resumen, la eP es “una raccolta digitalizzata di artefatti, ivi comprese le dimostrazioni, le risorse, e i risultati raggiunti che rappresentano un individuo, un gruppo, un’organizzazione, o un’istituzione” (Lorenzo, et al., 2005, p. 2). La eP es, por lo tanto, un conjunto de documentos escogidos según criterios específicos y *acompañado de reflexiones y descripciones* que ilustran el camino seguido y los esfuerzos realizados para su producción, y tiene el propósito de hacer visible no sólo el resultado obtenido, sino también el camino que permitió que se lograra. Cabe destacar que la eP permite documentar las habilidades adquiridas en entornos formales, informales y no formales, ya que en sus páginas es posible mostrar tanto la posesión de títulos de estudios logrados después de la escolarización formal, como la posesión de conocimientos, habilidades, capacidades desarrolladas en entornos experimentales de distinta naturaleza. Por ejemplo, se puede mostrar el conocimiento de inglés aunque no se tenga un diploma Trinity, construyendo una página de eP en la que se insertan documentos que lo atestiguan, como una conversación sostenida como parte de una reunión de voluntarios o la presentación de un proyecto de investigación en una conferencia internacional. Por lo tanto, la construcción de una eP permite a la persona que lo implementa, reflexionar sobre sus habilidades, conocimientos, competencias, o sea autoevaluarse con respecto a los resultados obtenidos, o fallidos, en las diversas fases del camino formativo. Las personas pueden así mejorar la comprensión de sí mismas para construir, con el tiempo, ese bagaje de habilidades y metahabilidades que les permitirán tomar decisiones lúcidas y responsables para guiar su plan de vida. La eP, de hecho, puede acompañar a la persona a lo largo de toda su trayectoria de formación que, como es sabido, ciertamente no termina con la obtención

de un título de estudio, sino que continúa durante toda la vida y, por lo tanto, puede considerarse realmente un poderoso aliado en un proceso autodirigido en el que es necesario testimoniar a sí mismos, así como a los demás, las etapas formativas alcanzadas y, al mismo tiempo, el camino seguido (La Rocca, 2015).

Parece que esta breve síntesis puede haber mostrado el valor pedagógico y formativo de la eP, que resulta ser, de todas formas, una herramienta de cierta complejidad, no tanto en su construcción, por el contrario, después de comprender los mecanismos, resulta ser interesante y divertida, sino en el monitorar y verificar los datos obtenidos tras su compilación, que, durante la experimentación, no puede dejarse de realizar si se quiere probar su fiabilidad y validez. De hecho, la investigación empírica que se presenta en este trabajo tiene la intención de mostrar cómo se puede construir una eP que realice una función significativa prestando apoyo al sujeto en la activación de rutas de autodirección y autoaprendizaje a lo largo de su vida.

Dado que la eP es una herramienta abierta y totalmente gestionada por el sujeto, después de investigaciones ya realizadas (La Rocca, 2015), surgió la necesidad pedagógica y metodológica de volverla más estructurada, de manera que correspondiera al principio según el cual no hay contradicción en la activación de caminos practicables para desencadenar procesos reflexivos *guiados y autodirigidos* que combinen intencionalidad del acto educativo y autonomía del sujeto (Quaglino, 2004). Por lo tanto, en este trabajo se presenta el desarrollo de una eP semiestructurada dado que: a) algunas de las páginas de las cuales está compuesta están elaboradas por libre por el sujeto, de acuerdo con su originalidad específica, y tienen el propósito de resaltar no sólo habilidades, conocimientos, habilidades poseídas y consideradas dignas de consideración, sino también emociones, compromiso, alegrías y frustraciones que han acompañado su consecución; b) otras páginas se han construido utilizando herramientas estructuradas seleccionadas por la docente basándose en los objetivos educativos subyacentes a la compilación de la eP.

Mahara es la plataforma elegida y desarrollada para la construcción de la eP (La Rocca, 2015) porque es fácil de compilar e intuitiva y porque se presta específicamente a alcanzar los objetivos perseguidos por mí misma, como docente. Comparado con la primera versión de la plataforma utilizada en la investigación de 2013/14/15, se han realizado algunos cambios en la página de inicio, que corresponden tanto a la voluntad de personalizarla y hacerla más afable como a la necesidad de conseguir que los alumnos desarrollen páginas libres y páginas estructuradas.

Home page della piattaforma Mahara 2013/14/15



Home page della piattaforma Mahara 2016/17/18



Figura 1. Comparación entre la página de inicio de Mahara utilizada en la investigación del 2013/14/15 y la desarrollada en la del 2016/17/18.

Como se puede ver en las imágenes, en ambos casos, Mahara está compuesta por tres secciones/contenedores: la primera, además de permitir la creación del CV¹, es básicamente el espacio en el que recolectar, “guardar” todos los archivos que contienen los docu-

1. Es muy interesante subrayar que el CV está contenido en la eP, ya que el campo semántico de la eP es más extenso y por supuesto no excluye el CV.

mentos multimedia que se utilizarán para la construcción de las páginas; la segunda es el lugar que permite la construcción real de las páginas, tanto libres como, para la segunda versión, estructuradas, para las cuales, al pulsar sobre el icono, el sujeto tiene acceso directo a las herramientas (Tabla de los eventos - *Tavola degli eventi*, en formato Word; Gráfico de los eventos - *Grafico degli eventi*, en formato Excel; QSA y ZTPI con enlace a la plataforma www.competenzestrategie.it); la tercera es el área donde es posible promover una dimensión relacional porque permite compartir con otros las páginas personales también para desarrollar una reflexión colegial sobre los temas de interés. Teniendo en cuenta que la primera versión de Mahara es el resultado de una traducción en italiano de la plataforma que está originalmente en inglés, los cambios realizados se describirán a continuación, tratando de proporcionar los motivos de las decisiones correspondientes.

La primera variación que resulta evidente se refiere al uso de nuevos iconos: la elección es indudablemente estética y simbólica ya que las nuevas efigies parecen representar con mayor incisividad e inmediatez las acciones a las que se refieren, y que los sujetos están obligados a llevar a cabo. En segundo lugar, se decidió intervenir en las frases a través de las cuales se reparten las consignas: la primera observación se refiere, en la segunda versión, a la variación en el uso de formas verbales que, para ofrecer un camino definido, siguen siendo con imperativo para la primera frase (en azul) pero que, en las siguientes frases, se traducen en primera persona del Presente de Indicativo para subrayar el compromiso personal de la persona que compila la eP. Además, la mayoría de las frases también se han cambiado en la sustancia, para refinar el significado del que son portadoras. De hecho, como se observa, las tres secciones afirman: 1) *Crea e raccogli – Crea artefatti e li raccolgo* (Crea y Recopila – Crea artefactos y los recopilo); 2) *Rifletti e Costruisci – Analizzo, Commento e Rappresento* (Reflexiona y construye – Análizo, comentario y represento); 3) *Condividi in Rete – Crea il mio Network* (Comparte en la red – Crea mi red). En particular, se desea llamar la atención sobre la variación realizada en la primera y en la segunda sección: las frases anteriores “*sviluppa il tuo portfolio*” (desarrolla tu cartera) y “*esibisci il tuo portfolio*” (exhibe tu cartera) en realidad separan la acción de la construcción de la cartera, atribuida básicamente a la sección de recopilación de documentos, desde la sección del exhibir-mostrar la cartera, que está asignada a la sección en la que se deben construir las “páginas”, o sea, aquella en la que están organizados los documentos dentro de categorías que definen las “páginas” de la eP (por ejemplo, en una posible página titulada “*I miei traguardi*” – Mis objetivos –, el sujeto recopila los documentos: fotos, imágenes de certificaciones, vídeos, etc., y las pertinentes reflexiones personales relacionadas con la obtención de los títulos académicos y/o las experiencias formativas consideradas importantes). Esta separación no parecía adecuada al auténtico espíritu de la eP: cada acción llevada a cabo en Mahara contribuye a la construcción de la eP, ya que esta última es el resultado final, y siempre en progreso, de todo el trabajo realizado. Reunir los documentos, reflexionar sobre ellos y comentarlos, agruparlos en

páginas a través de un hilo conductor, compartirlos con los grupos y las personas cuya opinión se busca ¡Todo esto, en general, es la eP!

En este punto, antes de continuar con la narración de la experiencia empírica, es necesario describir brevemente las herramientas utilizadas para compilación obligatoria de las páginas estructuradas:

- *Tavola degli eventi* (Tabla de eventos): tiene como objetivo guiar al estudiante en la identificación de los eventos de su experiencia formativa, que luego serán representados por los documentos/artefactos que se incluirán en la eP. El término “evento” se refiere a una situación compleja que está hecha de la memoria de un episodio pero también de los materiales que pueden considerarse como la documentación de ese episodio; los documentos/materiales tendrán que ser reelaborados en formato electrónico y acompañados por comentarios que se consideren apropiados incluir y que representan la reflexión subjetiva del evento: este proceso de releer y reformular transformará los documentos en los artefactos que se incluirán en Mahara. La Tabla está formada por cuatro áreas: cognitiva, motivacional, relacional y metacognitiva; para cada una de las áreas se formularon unas preguntas para guiar a los estudiantes en la identificación de los eventos del camino formativo que hayan tenido, para el mismo individuo, en positivo y en negativo, un mayor protagonismo en la construcción de la identidad como sujeto competente y persona.
- *Grafico degli eventi* (Gráfico de eventos): requiere que los eventos seleccionados se coloquen en un orden temporal gracias al uso de la Tabla. Consiste en un plan delimitado de los ejes cartesianos: en la abscisa se encuentran las edades en las que ocurrieron los eventos, en la ordenada se encuentran las categorías en las que se han verificado los eventos (familia, escuela y formación, grupo paritario, trabajo, voluntariado – en diferentes colores). Se debe usar el cuadrante superior para la colocación de eventos positivos, el inferior para eventos negativos. Por lo tanto, el evento se colocará en un plan que permite la visualización inmediata como hecho conectado, en un sentido temporal, a los diferentes contextos de la experiencia del sujeto.
- QSA: cuestionario sobre estrategias de aprendizaje desarrollado por Pellerey (1996) y elaborado en formato electrónico en la plataforma www.competenzestrategie.it/ (Margottini, 2017). La herramienta tiene el propósito de “promuovere la conoscenza e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro, attraverso l’analisi di fattori che fanno riferimento alle seguenti dimensioni interrelate: cognitiva e metacognitiva, motivazionale e volitiva affettiva e relazionale²”.
- ZTPI: Zimbardo Time Perspective Inventory, en formato electrónico en la plataforma www.competenzestrategie.it/, permite que el sujeto entienda cuál es la relación

2. Citas extraídas de la plataforma www.competenzestrategie.it/

individual con el tiempo, midiendo qué valor se otorga al pasado, presente y futuro (Zimbardo y Boyd, 2008); (Margottini et al, 2017).

La compilación de las páginas estructuradas y de las libres obviamente tiene el propósito de promover, en los futuros educadores, la identificación, publicación, difusión de los documentos relacionados con los momentos considerados esenciales en su camino formativo y, sobre todo, la elaboración de una atenta reflexión relativa a éstos, con el objetivo de generar una autoobservación y, mirando tanto al pasado como al futuro, un proceso de autoorientación.

4. LA EXPERIENCIA DE CONSTRUIR UNA CARTERA ELETRÓNICA (eP) EN EL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA FORMACIÓN DE ROMA TRE DURANTE EL AÑO ACADÉMICO 2017/18

En este párrafo, se presentan brevemente³ los procedimientos y resultados de la experiencia de construir una eP por parte de 40 estudiantes universitarios de Másters de “Estrategias educativas y nuevos procesos de comunicación” y “Comunicaciones de Red” realizada por mí misma en el Departamento de Ciencias de la Formación de la Universidad Roma Tre en los años 2017/18. Se han tenido en cuenta sólo las ePs compiladas por los estudiantes asistentes que se presentaron a los exámenes relativos a las enseñanzas durante la sesión de julio de 2018. El motivo de esta selección radica en el hecho de que la construcción de la eP, evaluada para 3CFU (*Crediti Formativi Universitari*, Créditos ECTS), dada la complejidad del procedimiento, es obligatoria sólo para los estudiantes asistentes, que luego deben ilustrar y comentar la propia eP en el examen; la fecha límite se fijó para julio de 2018, para permitir el procesamiento complejo de los datos de la investigación. La metodología utilizada era del tipo cualitativo-cuantitativo, ya que preveía tanto el uso de herramientas estructuradas como el análisis cualitativo de las páginas libres de la eP; los datos cuantitativos fueron recopilados y procesados en formato Excel, los datos cualitativos con procedimientos de decodificación *a posteriori*.

La investigación contempló varias fases articuladas de la siguiente manera:

- a. *Presentación teórica de la eP*. Primero, después de aproximadamente un mes desde el inicio de cada uno de los cursos, la docente impartió una clase específica sobre eP, subrayando su valor autoformativo y autoorientativo y destacando los aspectos pedagógicos y didáctico;
- b. *Presentación de la plataforma Mahara elegida para la construcción de la eP*. En la siguiente lección, la docente, con el apoyo de uno o dos tutores, explicó la plataforma Mahara, aclarando las modalidades de acceso e implementación y mostrando algunos trabajos realizados por estudiantes de cursos anteriores. Cabe señalar que

3. Los datos analíticos se están procesando y se divulgarán en una próxima publicación.

los tutores eran estudiantes que habían asistido a cursos anteriores y que, además de tener una buena familiaridad con las nuevas tecnologías, encontraron particularmente interesante la construcción de la propia eP, alegando profundizar en el tema tanto como para convertirlo, en algunos casos, en argumento de sus tesis. La presencia de compañeros tutores (*peertutors*) facilita enormemente la comunicación con los estudiantes que, en general, al principio parecen bastante asustados frente al trabajo que les espera, pero luego, a medida que se discurre en la tarea, se dejan involucrar voluntariamente en la aventura, mostrando entusiasmo y participación;

- c. *Presentación de herramientas estructuradas, cuya compilación da lugar a las páginas obligatorias.* Al mismo tiempo que la presentación de la plataforma Mahara, se presentan las herramientas que deben usarse obligatoriamente para la construcción de las páginas estructuradas, es decir: la *Tabla de los eventos formativos*, el *Gráfico de los eventos formativos*, el *QSA* y el *ZTPI*; d. *Indicaciones para completar las páginas libres.* En el mismo encuentro se realizó la entrega de la construcción de algunas páginas libres (mínimo tres) que los sujetos podían elaborar después del proceso autorreflexivo inducido por la compilación de las herramientas estructuradas previamente descritas;
- d. *Construcción de la eP con el apoyo de un tutor.* A partir del seminario y durante los siguientes meses, los estudiantes comenzaron el proceso de construcción de su eP, sabiendo que podían contar con el tutor para cualquier consulta relacionada con la dimensión tecnológica y con la docente para cualquier problema relacionado con la interpretación de las herramientas estructuradas;
- e. *Completar el cuestionario de salida (QU: Questionario di Uscita).* Luego se pidió a los estudiantes que completasen un cuestionario al final de la experiencia; el cuestionario debidamente compilado se entregó a la docente durante el examen, es decir, cuando se presentó y comentó la eP, al completo, con sus páginas libres y las estructuradas.
- f. *Discusión sintética sobre la evidencia de la investigación*

Como se ha mencionado anteriormente, las ePs monitoreadas en el contexto de esta investigación han sido 40, porque 40 fueron los estudiantes que presentaron su eP y devolvieron el QU durante los exámenes de la sesión de verano. Los datos recogidos en la compilación de las herramientas estructuradas y las páginas libres de la eP se han insertado en una matriz en formato Excel, que ha previsto por líneas las respuestas de cada alumno individual y por columnas las respuestas de todos al ítem específico. Como es fácil adivinar, la matriz fue el resultado de un trabajo muy cuidadoso y basado en la inclusión de datos cuantitativos, algunos de los cuales derivados directamente de ítems estructurados y otros de información cualitativa codificada a través de la construcción de categorías *a posteriori*.

La hipótesis que guió la investigación fue la siguiente: el uso de herramientas estructuradas puede reforzar las actividades de reflexión, ya que éstas ofrecen un apoyo significativo en este sentido; y por lo tanto las líneas de lectura utilizadas en el análisis de los

datos se han dirigido a observar: a. si en las páginas construídas los estudiantes usaban libremente contenidos derivados de la compilación de las herramientas estructuradas; b. si se podía encontrar una relación entre las respuestas proporcionadas por los estudiantes a las herramientas específicas.

La primera línea de interpretación se basa en el hecho de que la compilación de cada herramienta estructurada tiene el propósito de alentar reflexiones y mejorarlas dentro de un contenedor más grande que las recoja y les permita no quedarse como un ejercicio automático y aislado, sino constituir el eslabón de un proyecto de elaboración más amplio, que es precisamente la eP. La consecuencia directa de este tipo de investigación conduce a la detección de una posible relación entre las respuestas a las herramientas específicas proporcionadas por los alumnos.

El primer dato a la vista, que se refería a la correspondencia entre los contenidos insertados en la *Tabla de los eventos* y aquellos incluidos en las páginas libres de la eP, fue el resultado de un trabajo cualitativo preciso y analítico a través del cual se encontró que esta correspondencia se daba en el 68,7% de los casos; el resultado fue considerado satisfactorio ya que dos tercios de los estudiantes habían utilizado, evidentemente, los eventos identificados gracias a los estímulos de la *Tabla* para realizar una narración de sí mismos basada en un proceso reflexivo *guiado y autodirigido* y, por lo tanto, pedagógicamente significativo, como se ha afirmado en el anterior párrafo 1.

Cabe destacar que, en la categoría de la *Tabla* denominada ‘Escuela y formación’ (*Scuola e Formazione*), el 100% de los estudiantes mencionó eventos ocurridos en su pasado escolar que, positiva y negativamente, condicionaron de alguna manera futuras decisiones de estudio y vida. Además, en esta categoría, así como en la de ‘Trabajo’ (*Lavoro*), aunque en menor medida, se ha detectado la presencia del ámbito/variable⁴ ‘metacognición’; esto significa que los estudiantes atribuyeron a la escuela un gran peso en la activación de esos procesos de reflexión sobre sus habilidades y conocimientos que no encontraron en las situaciones experimentadas relacionadas con las categorías: “Familia”, “Grupo paritario” y “Voluntario” (*Famiglia, Gruppo dei pari, Volontariato*). Entonces, con familia y amigos, los estudiantes recuerdan y representan eventos positivos y negativos relacionados exclusivamente con la dimensión relacional, afectiva, motivacional y cognitiva; este resultado parece de gran interés especialmente en la perspectiva vinculada a la formación de futuros educadores que deberían ser conscientes de que los eventos (positivos y negativos) acontecidos durante los años de formación escolar marcan indeleblemente el camino y la percepción de sí mismos.

4. La locución ámbito/variable tiene una doble referencia semántica: el término ámbito hace referencia a la denominación utilizada en la Tabla de los eventos (campo metacognitivo); el término variable se refiere a la etiqueta insertada en la matriz de Excel.

En cuanto a las correspondencias entre el QSA y las páginas libres de la eP, resulta que los estudiantes, después de completar el QSA y recibir de inmediato el resultado del test, usaron las reflexiones inducidas por éste prácticamente en todas las páginas de la eP, refiriéndose, según los eventos descritos, de forma coherente a los diferentes factores contenidos en el QSA.

Entre los elementos que queríamos analizar en esta investigación, ha resultado muy interesante la perspectiva diacrónica que un sujeto debe adquirir necesariamente para activar un camino de reflexión y autodirección. Comparando el ZTPI y el Gráfico de los eventos, se observa que la mayor parte de los estudiantes recuerdan el pasado de la primera infancia de manera positiva, para cada una de las categorías indicadas (véase la descripción del Gráfico en el párrafo 1), mientras que en la adolescencia surgen muchos recuerdos negativos, sobre todo en el ‘Grupo paritario’ y en la ‘Escuela’. Alcanzada la madurez, se muestra una reconsideración en términos positivos de la ‘Escuela’, que a partir de los 20 años se refiere, evidentemente, a la trayectoria universitaria, y de forma casi inversamente proporcional resalta un aumento en la dimensión negativa respecto a la categoría ‘Trabajo’.

Desde una primera y breve elaboración de los datos recopilados a través de la administración del QU se observa que aproximadamente la mitad de los estudiantes afirman haber ya usado las herramientas de autoevaluación y autoorientación exclusivamente en el ámbito escolar para una reflexión centrada en las habilidades y conocimientos adquiridos. Antes de esta experiencia, más del 80% no conocía la cartera electrónica, más del 60% no conocía el QSA y más del 70% no conocía el ZTPI. Todos los estudiantes declararon que había sido muy importante reflexionar sobre el tiempo, las estrategias de aprendizaje y los eventos que podían haber condicionado su trayectoria de formación, positiva o negativamente. Sumando las opciones “mucho” (*molto*) y “bastante” (*abbastanza*)⁵, más del 60% de los estudiantes afirmó que la construcción de la eP en Mahara fue bastante simple, así como para casi todos fue fácil navegar en la plataforma interesándose en las eP de los compañeros y en los grupos establecidos sobre temas de interés. Agregando las opciones “mucho” y “bastante”, todos los estudiantes declararon que completar la eP les ayudó a aprender los contenidos del curso, sus objetivos y metas; y añadieron que sería interesante poder usar la eP también en otros cursos, o integrar su eP en las futuras experiencias académicas. En cuanto a las preguntas relacionadas con la utilidad para compilar el QSA para reflexionar sobre sus estrategias de aprendizaje y el ZTPI para reflexionar sobre su percepción del tiempo, el 100% de los estudiantes respondió afirmativamente. Además, todos los estudiantes estuvieron de acuerdo en

5. Las preguntas del cuestionario, estructuradas, preveían respuestas para ser articuladas de acuerdo con una escala Likert en cuatro niveles: mucho, bastante, un poco, para nada (*molto, abbastanza, poco, per niente*).

considerar que la figura del compañero tutor había sido fundamental para facilitar la comprensión del funcionamiento de la plataforma y establecer una motivación positiva hacia la tarea a realizar. La última pregunta, abierta, que pedía opinión sobre el uso de la eP, recibió pocas respuestas y, de hecho, todas subrayaron la importancia del uso de una eP para fortalecer la autoconciencia y la conciencia de la trayectoria que se ha planteado y se puede dar a su propia formación y a su propia experiencia, hasta el punto que el 82% (mucho + bastante) dijo que continuaría agregando páginas a su eP incluso después de concluir esta experiencia.

5. NOTA CONCLUSIVA

Como ya se anticipó y como es evidente, ahora que se ha llegado al final de la descripción, la eP es una herramienta claramente compleja, y lo es, sobre todo, para monitorear y verificar los datos obtenidos; aún así, ha sido posible seguir la hipótesis de investigación y el camino enunciado, es decir, se ha demostrado que en las páginas construidas libremente se utilizaron los contenidos derivados de la compilación de los instrumentos estructurados y que se identificaron algunas relaciones entre los resultados obtenidos por la administración de los instrumentos individuales estructurados. Cabe señalar que los estudiantes, los tutores y la docente han trabajado en un ambiente muy colaborativo, lo que permitió un diálogo continuo sobre los temas teóricos y prácticos que han constituido la estructura de una experiencia compartida, basado en la creencia de llevar a cabo, juntos, un camino de crecimiento y desarrollo de habilidades útiles para tratar la vida en un sentido amplio. La construcción de la eP realmente parece haber jugado un papel importante para apoyar a las personas que la compilaron, futuros educadores, para emprender acciones dirigidas a la autodirección, autoobservación, autoorientación, desencadenando procesos reflexivos, tanto guiados por la docente como autodirigidos, que permitieron que surgiera la intencionalidad del acto educativo y la autonomía del sujeto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Aleandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando Editore.
- Avraamidou, L. & Zembal-Saul C. (2002). Making the case for the use of web-based portfolios in support of learning to teach. En *Journal of Interactive Online Learning*, 1(2), <http://www.ncolr.org/jiol/issues/viewarticle.cfm?volID=1&IssueID=3&ArticleID=56>.
- Batini, F. (coord.) (2005). *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*. Trento: Erickson.

- Batini, F. & del Sarto, G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Bell, D. (1974). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Harper Colophon Books.
- Barrett, H. (2003). *Presentation at First International Conference on the e-Portfolio*, Poitiers, France, October 9, 2003. <http://electronicportfolios.org/portfolios/eifel.pdf>
- Barrett, H. & Wilkerson, J. (2004). *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio. Approaches Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework*. 2004, <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. United States: Kappa Delta Pi.
- Di Nubila R. D., Fabbri Montesano D. & Margiotta U. (1999). *La formazione oltre l'aula: lo stage. L'organizzazione e la gestione delle esperienze di tirocinio in azienda e in altri contesti*. Padova: CEDAM.
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Drucker, P. (1996). *Il grande cambiamento*. Milano: Sperling & Kupfer Editori.
- Guichard, J. & Huteau M. (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Giovannini, M.L. & Riccioni A. (2011). L' e-portfolio per lo sviluppo del progetto personale e professionale degli studenti universitari: dal modello concettuale alla realizzazione pratica. En T. Minerva & L. Colazzo, *Connessi! Scenari di Innovazione nella Formazione e nella Comunicazione*, SIEL (2011). VIII Congresso Nazionale della Società Italiana dell'e-Learning, Reggio Emilia 14-16 settembre 2011, (pp. 761-767). Milano, Edizioni Ledizioni LediPublishing.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge.
- La Rocca, C. (2015). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, VIII(14), 157-174.
- La Rocca, C. (2018). Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio. En *Ricerche Pedagogiche*, LII(208-209), 107-127.
- Lorenzo, G. & Ittelson J. (2005). Demonstrating and Assessing Student Learning with ePortfolios. En *Educause Learning Initiative ELI Paper 3*, 2005, <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/eli3003.pdf>
- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formative*. Milano: LED.
- Margottini, M. & Rossi, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. En *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 499-512.
- Meeus, W., Questier, F. & Derks, T. (2006). Open source eportfolio: Development and implementation of an institution-wide electronic portfolio platform for students. En *Educational Media International*, 43(2), 133-145. <http://books.google.it>

- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Pellerey, M. & ORIO, F. (1996). *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS – FAP
- Pellerey, M. (2018). *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*. Roma, CNOS – FAP.
- Quaglino G.P. (coord.) (2004). *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Raffaello Cortina, Milano.
- Romeo, F.P. (2014). *La memoria come categoria pedagogica*, Tricase (LE): Libellula
- Rossi, P.G. & Giannandrea, L. (2006). *Che cos'è l'E- Portfolio*. Roma: Carocci
- Touraine, A. (1969). *La société post-industrielle*. Paris: Denoël.
- Zimbardo, P. & Boyd, J. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. London: Simon and Schuster.

FORMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES DEL DOCENTE Y EL DIRECTOR DEL CENTRO PARA LA ORIENTACIÓN FORMATIVA Y EL MANEJO DE LAS DINÁMICAS CONFLICTUALES

Valeria Biasi

RESUMEN

El texto toma en consideración la necesidad de promover la adquisición de habilidades en los docentes que puedan facilitar la lectura de las necesidades e intereses de cada alumno para poder proceder a una individualización real de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Biasi, 2017). Para este fin, también es necesario invertir en procesos de capacitación ‘en servicio’ para docentes específicamente dirigidos al desarrollo de habilidades relacionales y comunicativas, componentes importantes en las llamadas habilidades blandas o habilidades transversales.

Se subraya que el fortalecimiento de las habilidades transversales del maestro y el administrador de la escuela es fundamental tanto para una gestión eficaz de la dinámica conflictiva en la esfera educativa, como para implementar una mejor orientación de capacitación de los alumnos (Domenici, 2009), también con el fin de prevenir y hacer frente al fenómeno hoy en día demasiado extendido del abandono de los estudios por las nuevas generaciones.

PALABRAS CLAVE

Competencias transversales, formación inicial y en servicio del profesorado, formación de directivos escolares, orientación formativa, gestión de conflictos.

RIASSUNTO

Il testo prende in considerazione la necessità di ‘promuovere nei docenti l’acquisizione di competenze in grado di facilitare la lettura delle esigenze e degli interessi di ciascun

allievo' in modo da poter procedere ad una 'reale individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento' (Biasi, 2017). A tale fine occorre investire anche in processi di formazione 'in servizio' dei docenti specificamente volti allo sviluppo di 'competenze relazionali e comunicative', componenti importanti nell'ambito delle cosiddette *soft skills* o competenze trasversali.

Si sottolinea come il rafforzamento delle competenze trasversali del docente e del dirigente scolastico risulti centrale sia per una efficace gestione delle dinamiche conflittuali in ambito educativo, sia per attuare un miglior orientamento formativo dei discenti (Domenici, 2009), anche a scopo di prevenzione e fronteggiamento dell'ormai troppo diffuso fenomeno dell'abbandono degli studi da parte delle nuove generazioni.

PAROLE CHIAVE

Competenze trasversali, formazione iniziale e in servizio dei docenti, formazione dei dirigenti scolastici, orientamento formativo, gestione dei conflitti.

ABSTRACT

The paper takes into consideration the need to promote the acquisition of skills in teachers that can facilitate the reading of the needs and interests of each student so as to be able to proceed with a real individualization of the teaching-learning processes (Biasi, 2017). For this, it is also necessary to invest in "in-service" training processes for teachers specifically aimed at developing relational and communicative skills, important components in the so called soft skills or transversal skills.

It is underlined how the strengthening of the transversal skills of the teacher and the school manager is essential both for an effective management of the conflictual dynamics in the educational sphere, and for implementation of a better training orientation of the learners (Domenici, 2009), also for the purpose of prevention and coping with the widespread phenomenon of the abandonment of studies by the new generations nowadays.

KEYWORDS

Transversal skills, initial and in-service training of teachers, training of school managers, training orientation, conflict management.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Valeria Biasi enseña en el Departamento de Educación y en el Doctorado en Teoría e Investigación Educativa y Social de la Universidad Roma Tre. Miembro de la Sociedad Italiana de Investigación Didáctica (SIRD), se ocupa de los procesos afectivos, cogniti-

vos y de la dinámica psicopedagógica de la individualización didáctica. Los resultados de su investigación han encontrado un lugar editorial en revistas educativas nacionales e internacionales. Es editor gerente del Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS).

1. LA NECESIDAD DE UNA FORMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES DEL DOCENTE PARA ABORDAR LA BRECHA DE ORIENTACIÓN FORMATIVA

Múltiples estudios, abordando desde varios puntos de vista las cuestiones relacionadas con los peculiares puntos críticos del sistema formativo de nuestro país, indican cuán preocupante es la elevada tasa de abandono temprano de los estudios, especialmente en el campo universitario.

Los datos presentados en la *Investigación informativa sobre la dispersión escolar* (Cámara de los Diputados, 2014) han sido por desgracia confirmados ulteriormente por las investigaciones más recientes (Domenici, 2015, 2017; Burgalassi, Biasi, Capobianco, Moretti, 2016).

Además de los factores socioeconómicos, actualmente se está investigando, en la literatura del sector, el papel de variables como la autorregulación del conocimiento que resulta influir positivamente en el rendimiento escolar y en el rendimiento académico de los estudiantes (Diseth, Kobbeltvedt, 2010; Heikkilä, Niemivirta, Nieminen, Lonka, 2011; Richardson, Abraham, Bond, 2012) y es un factor protector para prevenir el fenómeno del *drop-out* universitario. En este caso, se hace referencia al modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich (2004), según el cual son las estrategias cognitivas y metacognitivas que las personas adoptan las que les permiten llegar a sus objetivos de aprendizaje. Tales estrategias individuales, si se aplican bien, conducen a resultados de aprendizaje en términos de conocimiento, comprensión y habilidades.

A partir de esta construcción, investigaciones recientes realizadas por Biasi, De Vincenzo Patrizi (2017, 2018) destacaron, a través de modelos de regresión, el peso de factores específicos predictivos del riesgo de *drop-out* para los estudiantes universitarios, tales como: una condición de *a-motivación* para los estudios escogidos, una modalidad de elaboración cognitiva inadecuada y una escasa autoeficacia percibida.

En resumen, los estudiantes que abandonan los estudios parecen estar caracterizados por una escasa autoeficacia en la regulación del estudio debido a una escasa motivación inicial por la carrera elegida; también hay lagunas en la concienciación de sus actitudes y en la explicitación de sus intereses; por lo tanto, hay un *déficit* de orientación de entrada (Burgalassi, Biasi, Capobianco, Moretti, 2016).

Los diferentes cofactores mencionados que parecen alimentar el fenómeno del abandono podrían, en última instancia, tener un caldo de cultivo común en el *déficit* global de orientación formativa (Domenici, 2009) y la consiguiente debilidad cultural, instru-

mental y motivacional que una parte de los estudiantes presenta desde su ingreso en el sistema de educación terciaria.

El tema de la orientación, de entrada, *in itinere* y de la salida representa, por lo tanto, un punto crucial en la construcción de las estrategias para combatir los fenómenos de abandono de los estudios (Zanniello, 1997; Pombeni, 2005). En este sentido, estudios recientes llevados en clave longitudinal sobre la población universitaria, indican la función estratégica desarrollada por acciones de *Counselling* para la orientación universitaria *in itinere* dirigidas precisamente a contrarrestar el abandono precoz de los estudios (Biasi, Patrizi, De Vincenzo, 2018; Biasi, 2019).

Como indica Domenici (2009), la falta de orientación se debe a un desarrollo incoherente de los procesos de formación de los alumnos interesados. Domenici subraya, además, que el docente es el primero, entre los que tienen responsabilidades formativas formales, para poder detectar las necesidades de orientación y, por lo tanto, *es necesario que su formación sea la que le permita, en diferentes contextos operativos, tanto detectar cualquier déficit de orientación individual como proporcionar soluciones a través de la individualización didáctica*, es decir, la calificación de los procesos formativos *con el fin de crear las condiciones para desarrollar competencias autoorientativas individuales*.

Desde este punto de vista, los estudios de sector han demostrado que la activación de procesos de este tipo requiere un desarrollo de las habilidades profesionales de los docentes tanto durante la formación inicial como durante “el servicio”, y así lo demuestran importantes investigaciones presentadas en un reciente Congreso sobre la Formación inicial y en servicio de los Docentes (*Convegno sulla Formazione iniziale e in servizio degli Insegnanti*) celebrado en Roma, en el Departamento de Ciencias de la Formación (*Dipartimento di Scienze della Formazione*) de la Universidad “Roma Tre” (Domenici, 2017).

Se trata de *promover en los profesores la adquisición de competencias que pueden facilitar—durante la actividad escolar— la lectura de las necesidades e intereses, tanto evidentes como implícitos, de cada alumno*. Para ello, conviene saber, entre otras cosas, las características del desarrollo cognitivo y afectivo inherentes a las diferentes franjas de edad para que se pueda realizar *una individualización real de los procesos de enseñanza-aprendizaje* (Biasi, 2017a), la única que podría asegurar las condiciones para *la implementación de un proceso eficaz de orientación diacrónico-formativa*.

Como señala Domenici (2009), hablamos de orientación formativa porque una orientación fuera de los procesos de formación sólo puede asumir una función diagnóstico-informativa y, por lo tanto, no necesariamente modificante de la realidad del sujeto. Para volver formativo un proceso de orientación debe ampliarse y enriquecerse la experiencia de aprendizaje —a través de una gran inversión en la didáctica— para fomentar la expresión y el afloramiento de intereses y curiosidades. Como es sabido, la lección de Bruner (1961) mostró que la didáctica, a través de una verdadera individualización, puede estimular y ampliar el mundo de las experiencias haciendo partícipe al alumno en

el proceso de aprendizaje de forma activa. Recordemos, en este sentido, el papel central atribuido por este eminente erudito a la percepción como base del proceso de aprendizaje: enriquecer el mundo experiencial y perceptivo ayudará al desarrollo cognitivo, que incluye el aprendizaje. Percibir no coincide, de hecho, con un mero registro pasivo, sino que implica la categorización del objeto (la mente organiza el mundo) y los factores socioculturales influyen en el reconocimiento perceptivo, como demostró a través de numerosos experimentos, identificando el peso de las necesidades del observador al atribuir significado a la percepción, y así confirmar la estrecha relación biunívoca entre la motivación, la percepción y la cognición (ver la reseña de los experimentos resumidos por Biasi, 2010).

Con el fin de colocar al docente en las condiciones más favorables para detectar las necesidades del estudiante y promover un proceso de mejora cognitiva también se necesita, en nuestra opinión, invertir en procesos de formación de los profesores “en activo” dedicados específicamente al desarrollo de *competencias relacionales* —componentes importantes en el contexto de las denominadas *soft skills* o competencias transversales— ya que se basan en la *sensibilidad empática* y a su vez la mejoran. Esta sensibilidad —combinada con los conocimientos metodológico-didácticos, disciplinarios, etc.— hará que sea más fácil para el docente leer *las necesidades de formación del discípulo permitiendo el reconocimiento y la expresión de las actitudes* ya presentes y también promover otras nuevas a través de una cuidadosa programación del *enriquecimiento experiencial*.

Por lo tanto, el docente podrá instar mejor al alumno a entrar en varios caminos cognitivos, de forma que pueda *responder a sus intereses y promover otros nuevos*, abriendo así el camino para la aplicación real del modelo de orientación diacrónico-formativa, que se lleva a cabo bajo la responsabilidad de las decisiones didácticas del docente y facilita el proceso de concienciación y autorregulación de lo aprendido (Domenici, 2009).

Se puede acompañar al docente en esas decisiones gracias a una *formación que dé espacio a los conocimientos y competencias en el campo de la orientación formativa* en las diversas instituciones escolares, formación que no puede dejar de incluir *la promoción de las competencias transversales, en cuyo ámbito las habilidades relacionales entran con pleno derecho*.

Como sabemos, en el contexto de las llamadas competencias transversales, o *soft skills*, la OCDE (2018) incluye tanto las *habilidades emocionales* como las *habilidades sociales y cognitivas*: en particular, se destaca, para el campo cognitivo, la importancia del desarrollo del pensamiento crítico, del pensamiento creativo y de la autorregulación de los procesos de aprendizaje y, para los campos emocional y social, el papel fundamental, tanto para el éxito de la formación del estudiante como para el éxito profesional del adulto, de la empatía, de la autoeficacia y de la capacidad de colaboración y de comunicación ([https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf); <https://www.oecd.org/education/2030>).

Históricamente, Bennett, Dunne y Carré ya habían proporcionado en 1999 una clasificación detallada de las *soft skills* articuladas en cuatro categorías, que abarcaban: la

esfera de la *gestión del yo* (incluyendo habilidades tales como saber organizar el tiempo, establecer objetivos y prioridades, gestionar el aprendizaje propio, etc.), la esfera de la *gestión de la información* (que incluye la capacidad de utilizar adecuadamente las fuentes, la tecnología, los medios de comunicación, la información), la esfera de las *habilidades relacionales* (saber respetar los puntos de vista y los valores de los demás, trabajar productivamente en un contexto de cooperación, delegar o esperar, negociar, ofrecer críticas constructivas). Por último, la cuarta esfera trataba de las estrategias para *abordar eficazmente una tarea* (por ejemplo, conceptualizar problemas, identificar sus características clave, etc.).

En el 2003, el *National Center of Vocational Education Research* (NCVER) propuso una definición más amplia según la cual las *soft skills* incluirían tanto *habilidades de pensamiento* (*problem solving*, programación y organización de la información, pensamiento creativo, pensamiento sistémico, la capacidad de aprender a aprender), como *aptitudes personales* (responsabilidad, flexibilidad, habilidad para gestionar el tiempo, autoestima), *habilidades interpersonales* (capacidad para comunicarse y trabajar en grupos), además de las habilidades estrictamente relacionadas con el trabajo (apertura a la innovación y a la capacidad emprendedora) y las llamadas competencias de ciudadanía.

Más recientemente, Heckman y Kautz (2016) se han centrado en identificar las llamadas competencias transversales, especialmente en ciertos aspectos de la personalidad (o *character skills*), refiriéndose a los cinco factores (*Big Five*) elaborados por McCrae y Costa (1987), que incluyen: conciencia, estabilidad emocional, apertura a la experiencia, extroversión y amabilidad. Estos factores estarían relacionados con el éxito escolar y laboral, si estuvieran integrados con medidas de tipo cognitivo.

Mangano (2014), informando sobre los resultados de la investigación realizada en Italia por la Fundación Agnelli, en colaboración con la Universidad de Génova, incluye entre las *soft skills* las capacidades de: resolver problemas, analizar y sintetizar información, formular juicios de forma autónoma, comunicar eficazmente, aprender de manera continua, trabajar en grupos, ser audaz.

A dicha clasificación, Luzzato, Moscati, Mangano y Pieri (2015) proponen añadir la capacidad individual de organizar y planificar.

Alma Laurea, por su parte, ha creado una lista de 14 *soft skills* a tener en cuenta en un *curriculum vitae* para los graduados en busca de trabajo, donde constan: autonomía, autoconfianza, flexibilidad/adaptabilidad, resistencia al estrés, capacidad de planificación y organización, precisión/atención a los detalles, aprender de forma continua, conseguir objetivos, gestionar información, audacia, capacidad de comunicación, *problem-solving*, *team work*, *leadership*.

Ricchiardi y Emanuel (2018) acaban de desarrollar en la Universidad de Turín una herramienta para la autoevaluación de las *soft skills*, llamada PassporTest, articulada sobre un modelo que comprende 12 *soft skills*, retomando clasificaciones anteriores tanto de Bennett *et al.* (1999) como de Heckman y Kautz (2016). Este modelo abarca compe-

tencias articuladas en una variedad de áreas: *el área de la tarea* (que incluye la habilidad en *problem solving* y *decision making*, la gestión del tiempo y de los espacios, la adopción de estrategias apropiadas para hacer frente a la tarea); *el área del yo* (que incluye la valorización del yo, la autorregulación emocional, la audacia); *el área motivacional* (que incluye la capacidad de dirigirse al objetivo, la atribución causal, la resiliencia); *el área de las relaciones interpersonales* (que incluye la capacidad de trabajar en grupos, comunicarse, gestionar el conflicto).

En resumen, después de este breve examen de las principales contribuciones aportadas por la literatura específica, podemos definir las *soft skills* como *competencias de tipo socioemocional, cognitivo y metacognitivo*, fundamentales para el desarrollo personal, la adaptación social y para el éxito tanto formativo como laboral; además, a menudo se consideran complementarias a las competencias técnicas específicas.

Teniendo en cuenta los aspectos comunes a las distintas clasificaciones propuestas, con el término competencias transversales o *soft skills* —un significado más bien relacionado con el mundo del trabajo— nos referimos, particularmente en el campo de la formación, sobre todo a *habilidades relacionales y de comunicación, a flexibilidad mental, a capacidad para el problem solving, a apertura a la experiencia y a capacidad empática*.

Éstas pueden ser señaladas como competencias transversales necesarias y básicas para desempeñar un papel didáctico eficaz. Son, de hecho, características y actitudes fundamentales para que el docente pueda entender *las necesidades cognitivas y motivacionales reales de los estudiantes para programar mejor una cualificada didáctica individualizada* (Biasi 2017b) que pueda ir acompañada de *procedimientos eficaces de orientación formativa* con el propósito de promover la formación de un amplio conjunto de intereses en el alumno y una mayor conciencia de sus aptitudes.

Esta trayectoria compuesta puede representar un factor de protección contra el riesgo de abandono escolar y una salvaguarda para lograr el éxito formativo.

2. EL PAPEL DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES DEL DOCENTE Y DEL DIRECTOR DEL CENTRO PARA UNA GESTIÓN EFICAZ DE LAS DINÁMICAS CONFLICTIVAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

A partir del análisis de los resultados de la investigación científica acreditada a nivel nacional e internacional, y por lo tanto sobre una base empíricamente probada (*evidence based*), siempre gracias a cuyo conocimiento sería deseable intervenir en las decisiones de política cultural y escolar, es importante subrayar el papel de las *habilidades de gestión de las dinámicas conflictivas en el ámbito educativo*, de las cuales deriva la necesidad de la formación del personal docente y de los equipos directivos para poder garantizar una mayor satisfacción y productividad profesional.

Como sabemos, muchos factores pueden contribuir a influir en las dinámicas interpersonales orientadas a finalidades educativas (Eysenck, 1996; Planta, 1999; Biasi, 2011), entre ellos:

- a. las *características socioafectivas de la relación*: estructura igualitaria o vertical *versus* papel de apoyo o competitivo;
- b. las *actitudes* de los involucrados en la relación educativa y los *sistemas de valores y expectativas* en los que se inserta toda la relación (valores sociales, culturales, con sus expectativas individuales más o menos definidas).
- c. las *oportunidades que ofrece el contexto*: influencias ambientales, conflictos inherentes al marco económico y político, las dificultades logísticas que pueden impedir el desarrollo de la relación.

No sólo las actitudes de los miembros de una organización pueden representar un factor de riesgo, debido al desarrollo de condiciones de sobrecarga de estrés y el consiguiente deterioro de las relaciones interpersonales, incluida aquella con fines educativos, sino también la *estructura organizativa* —de la cual el estilo de *leadership* es un elemento central—, y el *contexto socioambiental*.

A este respecto, amplias encuestas estadísticas realizadas por Pedditz y Nonnis (2014) han demostrado recientemente el creciente nivel de estrés que invade las profesiones de la enseñanza, con fenómenos que van desde el agotamiento emocional hasta un verdadero *burnout*, señal de que la aplicación de una autonomía escolar real junto con la valorización de los diversos recursos profesionales sigue siendo deficitaria en la escuela italiana.

Para asegurar una buena dinámica interpersonal, de la que como sabemos puede derivar el bienestar y la productividad de una organización, es cada vez más necesario prestar atención a la gestión constructiva de las dinámicas conflictivas abriendo *camino formativo destinados a promover las competencias relacionales* de docentes y formadores, que resultan ser componentes importantes del amplio grupo de las competencias transversales, como se ha señalado anteriormente.

En última instancia, existe una creciente necesidad de *Rutas de Formación “en servicio” de Profesores y Directores de los centros para fortalecer las competencias relacionales y de comunicación*.

Como se ha confirmado a nivel nacional e internacional (Domenici, Moretti, 2011; Domenici, Derouet, 2015), entre las variables que más afectan a la calidad de los procesos y resultados educativos, ocupa un lugar central el estilo de *leadership* ejercido por los directores de los centros y por los docentes; por ello, es cada vez mayor la atención actual de la comunidad científica sobre este tema y sus importantes consecuencias sociales.

Con el fin de desarrollar actualizaciones específicas para la Formación de los Docentes en Activo y de intervenciones contempladas también para la evaluación de los directores de los centros, esperamos que se empiece además a tener en cuenta en un futuro próxi-

mo la necesidad de promover las *competencias de gestión y de organización* relacionadas con las *competencias relacionales y de comunicación*.

En la literatura especializada, varias investigaciones han señalado, a lo largo del tiempo, el peso de la *calidad de las relaciones interpersonales en un sistema organizativo* como la escuela: se proporcionan las primeras observaciones de Blandino y Granieri (2002) para planificar intervenciones encaminadas a mejorar las relaciones entre docentes y docentes y entre docentes y equipos directivos, y las contribuciones más recientes de Wubbels, den Brok, van Tartwijk y Levy (2012) dirigidas a identificar la repercusión indirecta de la calidad de las relaciones interpersonales en el aprendizaje de los estudiantes.

Blandino y Granieri esbozaron ya en el 2002 algunas posibles intervenciones dirigidas a enfrentarse y superar los obstáculos que pueden interponerse en el camino de colaboración entre docentes y docentes y entre ellos y los directores de los centros. Entre los principales obstáculos, indicaron: las *incoherencias organizativas* (petición de mutua colaboración en palabras, pero, de hecho, promoción de comportamientos de obediencia y sumisión); la *intolerancia a la diversidad* de sensibilidades y de formas de trabajar; la *excesiva escasez de medios y recursos*; las *interacciones forzadas*; la tensión excesiva, ya que conflictos no resueltos o mal gestionados dañan la cooperación; la *ausencia de confianza mutua*; el *acaparamiento de funciones de control o poder*; las *diferencias de status*, a medida que la colaboración disminuye entre las personas de *status* inferior, comprensiblemente orientadas a obtener el consenso de un superior; las *presiones al conformismo*.

Para superar estos obstáculos, el director tendría que *desarrollar una gama de competencias profesionales que forman parte de las llamadas competencias transversales*, que van desde la capacidad de liderar y dirigir a las personas hacia objetivos comunes a la capacidad de resolver problemas de forma flexible y tomar decisiones responsables, hasta la sensibilidad empática o capacidad de entender y apoyar las necesidades de los demás.

Aquí hay que recordar también las características de *leadership* profesional requeridas para los directores de centros en el sistema escolar inglés, a través de la *Teacher Training Agency*, ya desde 1998. Como es sabido, este sistema tiene una larga experiencia de autonomía y de procesos para evaluar los resultados organizativos y culturales: en lo referente a la forma de gestión del personal, ya desde entonces se especificaba que los directores “guían, motivan, apoyan, estimulan y desarrollan al personal para asegurar su mejora”, y pueden lograr este objetivo a través de la motivación de la actividad del personal; la planificación, el apoyo y la evaluación de la labor emprendida por los grupos, delegando y otorgando responsabilidades; y a través de la gestión y del seguimiento de la cantidad y del uso de todos los recursos, para mejorar la calidad de la educación.

Con el tiempo, se ha ido confirmando la centralidad del papel encomendado al líder como *promotor de buenas relaciones entre los miembros de una organización específica*.

A este respecto, también es útil tener en cuenta el conocido modelo psicodinámico de “sobrecarga del conflicto” (ver Biasi, 2017a) para la interpretación de los factores profundos subyacentes a las dinámicas conflictivas, tanto intrapersonales como interperso-

nales, como sucede precisamente en casos de conflictos de organización: conocimientos que pueden ayudar a los directores a una gestión más consciente de *las dinámicas de grupo*. Esto, con vistas a la creación de un “ambiente” o “clima organizativo” de tipo democrático y responsable, orientado a la reciprocidad y complementariedad de los roles, caracterizado por una mayor cooperación entre los componentes del sistema.

El director actualmente puede desempeñar una efectiva *función de coordinación* de las actividades de *Formación en Activo* cuando consigue comprender las verdaderas *necesidades de los docentes*: necesidades individuales y de grupo. Sólo ese conocimiento, en nuestra opinión, puede permitir que el director apoye a los docentes en la búsqueda de esa formación en sectores específicos (tanto didácticos como tecnológicos, psicopedagógicos, relacionales, etc.) que pueda garantizarles herramientas útiles para la actividad de la enseñanza.

Por lo tanto, se hace cada vez más evidente en este contexto la necesidad de reforzar las competencias transversales del docente y del director —y, en particular, de aquellas relacionales y comunicativas— para favorecer un mejor sistema organizativo y un mayor bienestar profesional.

3. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

En conclusión, se destaca que el fortalecimiento de competencias transversales del docente y del director del centro es fundamental tanto para la gestión de dinámicas conflictivas en el ámbito educativo como para implementar una mejor orientación formativa de los alumnos, también con el fin de prevenir y hacer frente al fenómeno ahora demasiado extendido del abandono de los estudios por parte de las nuevas generaciones.

Competencias *relacionales y de comunicación*, *flexibilidad mental* y capacidad de *problem solving*, *apertura a la experiencia* y *capacidad empática* son, en definitiva, características y actitudes fundamentales para comprender las necesidades cognitivas y motivacionales reales de los alumnos, fomentando en ellos el pensamiento crítico y la creatividad, y promocionando un verdadero proceso de orientación formativa. Esto puede ser útil para tratar de reducir el riesgo de abandono de los estudios, así como para acompañar el desarrollo y la formación de la personalidad del alumno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alma Laurea (2018). <https://www.almalaurea.it/info/aiuto/lau/manuale/softskill>.
- Bennet, N., Dunne, E. & Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37(1), 71-93.
- Biasi, V. (2010). *Processi affettivi e dinamiche della conoscenza*. Milano: Guerini.
- Biasi, V. (2011). Dinamiche conflittuali e *leadership* in ambito educativo: effetti sui processi di apprendimento. En G. Domenici, G. Moretti, (coords.), *Leadership edu-*

- cativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi educativi nella scuola di oggi* (pp. 119-144). Roma: Armando.
- Biasi, V. (2017a). *Dinamiche dell'apprendere*. Schemi mentali, interessi e questioni didattico-valutative. Roma: Carocci.
- Biasi, V. (2017b). Formazione del docente, orientamento formativo e qualificazione della *didattica*. En G. Domenici (coord.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 241-245). Roma: Armando.
- Biasi, V. (coord.) (2019). *Counselling universitario e orientamento*. Milano: LED.
- Biasi, V., De Vincenzo C. & Patrizi, N. (2017). Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di *drop-out*. *Giornale Italiano di Ricerca Didattica / Italian Journal of Educational Research*, 18, 181-198.
- Biasi, V., De Vincenzo, C. & Patrizi, N. (2018). Strategie cognitive per l'autoregolazione dell'apprendimento e motivazione allo studio. Costruzione di Profili medi del funzionamento cognitivo e dell'assetto motivazionale per la prevenzione del *drop-out* / Cognitive Strategies for Self-regulation of learning and Motivation to study. Construction of average Profiles of cognitive functioning and motivational structure for the prevention of *dropout*. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, 139-159.
- Blandino, G. & Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*. Milano: Cortina.
- Bruner, J.S. (1961). *Verso una teoria dell'istruzione* (trad. it., Roma: Armando, 1995).
- Burgalassi, M., Biasi, V., Capobianco, R. & Moretti, G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre". *Giornale Italiano di Ricerca Didattica / Italian Journal of Educational Research*, 17, 131-152.
- Camera dei Deputati (2014). *Indagine conoscitiva sulla Dispersione scolastica*. http://documenti.camera.it/leg17/resoconti/commissioni/stenografici/pdf/07/indag/c07_dispersione/2014/10/21/leg.17.stencomm.data20141021.U1.com07.indag.c07_dispersione.0008.pdf.
- Diseth, A. & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 671-687.
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Domenici, G. (2015). Un paradosso italiano e una importante riforma della scuola. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 11-20.
- Domenici, G. (coord.) (2017). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.

- Domenici, G. & Derouet, J. (coords.) (2015). Special Issues on “Leadership in Education: Policy Debates and Strategies in Action” / La leadership educativa: dibattiti politici e strategie applicative. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 1-375.
- Domenici, G., Lucisano, P. & Biasi, V. (2017). *La Ricerca Empirica in Educazione. Elementi introduttivi*. Roma: Armando.
- Domenici, G. & Moretti, G. (coords.) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi educativi nella scuola di oggi*. Roma: Armando.
- Eysenck, H.J. (1996). Personality and the experimental study in education. *European Journal of Personality*, 10(5), 427-439.
- Heckman, J.J. & Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Heikkilä, A., Niemivirta M., Nieminen, J. & Lonka, K. (2011). Interrelations among university students’ approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education*, 61, 513-529.
- Luzzatto, G., Moscati, R., Mangano, S. & Pieri, M.T. (2015). *Le competenze trasversali nell’impianto didattico dei Corsi di Studio. I risultati di un questionario rivolto ai Responsabili dei Corsi di Laurea e di Laurea Magistrale, CARED*. Retrieved <http://www.dafist.unige.it/wp-content/uploads/2015/09/Risultatiquestionariocompetenze.pdf>.
- Mccrae, R.R. & Costa, P.T. (1987). Validation of the Five Factor model of personality across instrument and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- Mangano, S. (2014). *Un confronto tra ricercatori e mondo del lavoro sulle competenze trasversali dei laureati*. Retrieved <http://www.fondazioneagnelli.it/2014/04/17/unconfronto-ricercatori-mondo-del-lavoro-sulle-competenze-trasversali-dei-laureatistefania-mangano/>.
- National Center of Vocational Education Research (NCVER) (2003). *Fostering generic skills in VET programs and workplaces. At a glance*. Adelaide: Australian National Training Authority.
- OCSE (2018). The future of education and skills. Education 2030 <https://www.oecd.org/education/2030/>.
- Ricchiardi, P. & Emanuel, F. (2018). Valutare le soft skill in università / Soft Skill assessment in higher education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 21-53.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students’ academic performance: a systematic review and metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.
- PedditzI, M.L. & Nonnis, M. (2014). Psycho-social sources of stress and burnout in schools: research on a sample of Italian teachers. *Medicina del Lavoro*, 105(1), 48-62.

- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychology Association. (trad. it., *La relazione bambino-insegnante*. Milano: Cortina, 2001).
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pombeni, M.L. (2005). *L'orientamento scolastico e professionale*. Bologna: Il Mulino.
- Wubbels, T., Den Brok, P., Van Tartwijk, J. & Levy, J. (2012). *Interpersonal Relationship in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Zanniello, G. (1997). *Educazione e orientamento professionale*. Roma: Armando.

Las sociedades actuales se caracterizan por rápidos e incesantes cambios en la economía, las tecnologías, las políticas, las relaciones sociales y, sobre todo, en las necesidades educativas. En este escenario complejo, con la Agenda 2030 y los objetivos para el desarrollo sostenible como telón de fondo, este libro pretende profundizar en dos cuestiones principales: por un lado, en los cambios en el aprendizaje permanente para docentes y educadores, responsables de educar a las nuevas generaciones, promoviendo a su vez una perspectiva de aprendizaje y educación para toda la vida entre sus estudiantes; y, por el otro, en el aprendizaje profundo a lo largo de la vida (Lifelong, lifewide y lifedeeep learning), con especial atención en los jóvenes, adultos y personas mayores, haciendo énfasis en la interculturalidad.

Está formado por un primer capítulo y trece más agrupados en tres secciones: El desarrollo profesional de los docentes y aprendizaje permanente: contextos y escenarios; La Educación no formal e informal para toda la vida: problemas y perspectivas; La educación permanente hoy: procesos, problemas y desarrollos. Presenta un compendio ecléctico de trabajos elaborados por autoras y autores de Ciencias de la Educación, rigurosamente seleccionados, teniendo en cuenta la originalidad y la transversalidad de sus contenidos. Con un enfoque particular en las políticas educativas, realidades y prácticas, problemas y perspectivas en España e Italia, en una dimensión de diálogo activo y bidireccional.



Gabriella Aleandri
Núria Llevot
Olga Bernad